Ciências Humanas e suas Tecnologias

Sumário

A reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento

Este texto é dirigido ao professor, ao coordenador ou dirigente escolar do ensino médio e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente de seus professores. Pretende discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica. Procura estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento da educação básica. Sem pretensão normativa e de forma complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as orientações educacionais aqui apresentadas têm em vista a escola em sua totalidade, ainda que este volume se concentre nas disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Buscando contribuir para a implementação das reformas educacionais, definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, a presente publicação tem como meta, entre seus objetivos centrais, facilitar a organização do trabalho da escola, em termos desta área de conhecimento. Para isso, explicita a articulação entre os conceitos estruturadores e as competências gerais que se desejam promover e apresenta um conjunto de sugestões que, coerentes com aquela articulação, propõe temas do ensino disciplinar na área. Além de abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor das disciplinas em seu trabalho, o texto traz elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola.

A natureza do ensino médio e as razões da reforma

A reformulação do ensino médio no Brasil, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, regulamentada em

1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira, tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude brasileira que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados, por causa da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços.

A expansão do ensino médio brasileiro, que cresce exponencialmente, é outra razão pela qual esse nível de escolarização demanda transformações de qualidade, para adequar-se à promoção humana de seu público atual, diferente daquele de há trinta anos, quando suas antigas diretrizes foram elaboradas. A idéia central expressa na nova Lei, e que orienta a transformação, estabelece o ensino médio como a etapa conclusiva da educação básica de toda a população estudantil e não mais somente como etapa preparatória de outra etapa escolar ou do exercício profissional. Isso desafia a comunidade educacional a pôr em prática propostas que superem as limitações do antigo ensino médio, organizado em termos de duas principais tradições formativas: a pré-universitária e a profissionalizante.

Especialmente em sua versão pré-universitária, o ensino médio tem-se caracterizado por uma ênfase na estrita divisão disciplinar do aprendizado. Seus objetivos educacionais se expressavam – e, usualmente, ainda se expressam – em termos de listas de tópicos, dos quais a escola média deveria tratar, a partir da premissa de que o domínio de cada disciplina era requisito necessário e suficiente para o prosseguimento dos estudos. Dessa forma, parecia aceitável que só em uma etapa superior tais conhecimentos disciplinares adquirissem, de fato, sua amplitude cultural ou seu sentido prático. Por isso, essa natureza estritamente propedêutica não era contestada ou questionada, mas é hoje inaceitável.

Em contrapartida, em sua versão profissionalizante, o ensino médio era, ou é, caracterizado por uma ênfase no treinamento para fazeres práticos, associados por vezes a algumas disciplinas gerais, mas sobretudo voltados a atividades produtivas ou de serviços. Treinava-se para uma especialidade laboral, razão pela qual se promovia um certo aprofundamento ou uma certa especialização de caráter técnico, em detrimento de uma formação mais geral, ou seja, promoviam-se competências específicas dissociadas de uma formação cultural mais ampla. É importante que continuem existindo e se disseminem escolas que promovam especialização profissional em nível médio, mas que essa especialização não comprometa uma formação geral para a vida pessoal e cultural, em qualquer tipo de atividade.

O novo ensino médio, nos termos da lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir neces-

sariamente a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho.

As transformações de caráter econômico, social ou cultural, no Brasil e no mundo, que levaram à modificação dessa escola, não tornaram o conhecimento humano menos disciplinar em nenhuma das três áreas em que se decidiu organizar o novo ensino médio, ou seja, na de Ciências da Natureza e da Matemática, na de Ciências Humanas e na de Linguagens e Códigos. Essas áreas, portanto, organizam e articulam as disciplinas, mas não as diluem nem as eliminam. No entanto, a intenção de completar uma formação geral nessa escola implica uma ação articulada, no interior de cada área e no conjunto das áreas, que não é compatível com um trabalho solitário, definido independentemente no interior de cada disciplina, como acontecia no antigo ensino de segundo grau, para o qual haveria outra etapa formativa que articularia os saberes e, eventualmente, lhes daria sentido. Não havendo necessariamente essa outra etapa, a articulação e o sentido devem ser garantidos já no ensino médio.

Mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.

Uma formação com tal ambição exige métodos de aprendizado compatíveis, ou seja, condições efetivas para que os alunos possam comunicar-se e argumentar, deparar-se com problemas, compreendê-los e enfrentá-los, participar de um convívio social que lhes dê oportunidade de se realizarem como cidadãos, fazerem escolhas e proposições, tomarem gosto pelo conhecimento, aprenderem a aprender.

Diferentemente das características necessárias para a nova escola, esboçadas anteriormente, nossa tradição escolar tem sido, de um lado, a de compartimentar disciplinas, em ementas estanques, em atividades padronizadas, não referidas a contextos reais e, de outro lado, de passividade imposta ao conjunto dos alunos, em função dos métodos adotados e também da própria configuração física dos espaços e condições de aprendizado que, em parte, refletem a pouca participação do aluno ou mesmo do professor na definição das atividades formativas. As perspectivas profissional, social ou pessoal dos alunos não têm feito parte das

preocupações escolares, assim como as questões e problemas da comunidade, da cidade, do país ou do mundo só têm recebido atenção marginal no ensino médio que, também por isso, precisaria ser reformulado.

Esta falta de sintonia entre realidade escolar e necessidades formativas se reflete nos projetos pedagógicos das escolas, freqüentemente inadequados e raramente explicitados, como objeto de reflexão consciente da comunidade escolar. Quando essa reflexão ocorre, cada professor conhece por que razões a escola optou por promover quais atividades para os alunos, em função do desenvolvimento de que competências, em nome de que prioridades os recursos materiais foram utilizados e a carga horária foi distribuída e, sobretudo, qual sentido e relevância tem seu trabalho, em sua disciplina, para se alcançarem as metas formativas gerais definidas para os alunos da escola. Sem isso, pode faltar clareza sobre como conduzir o aprendizado, no sentido de promover no conjunto dos alunos as qualificações humanas pretendidas pelo novo ensino médio.

Como rever o projeto pedagógico da escola

Independentemente das reformas a implementar em decorrência da nova legislação, outras transformações estão ocorrendo na quase totalidade das escolas, como resultado de processos sociais e culturais mais amplos. Quem vive o cotidiano escolar percebe que velhos paradigmas educacionais, com seus currículos estritamente disciplinares, revelam-se cada vez menos adequados, com reflexos no aprendizado e no próprio convívio, mudanças que a escola nem sempre consegue administrar ou sabe como tratar. Por isso, a transformação de qualidade que se procura promover na formação dos jovens irá conviver com outras modificações, quantitativas e qualitativas, que precisam ser consideradas e compreendidas.

Talvez a mais importante transformação pela qual tem passado a escola brasileira é sua enorme ampliação numérica. O ensino básico no Brasil já ultrapassou cinqüenta milhões de matrículas, das quais cerca de dez milhões no ensino médio, que dobrou de tamanho em uma década. Por conta desse processo, boa parte dos alunos desse ensino médio vem de famílias em que poucos completaram sua educação fundamental, ou seja, a escola precisa se preparar para receber adequadamente um contingente realmente novo de estudantes.

Em passado não muito distante, a quase totalidade dos que freqüentavam a escola regular de ensino médio estavam ali de passagem para o ensino superior. Essa parcela corresponde, na atualidade, a não mais do que um em cada quatro alunos, fração fácil de calcular, quando se compara o número de matrículas em todo o ensino superior – cerca de dois e meio milhões – com as de cerca de dez milhões de matrículas no ensino médio. Assim, mais freqüentemente, a

perspectiva dos jovens brasileiros que hoje estão nessa escola é obter qualificação mais ampla para a vida e para o trabalho, já ao longo de sua escolarização básica e imediatamente depois. Isso exige a revisão de uma escola que era sobretudo preparatória para a educação superior.

Adequar a escola para receber seu público atual é torná-la capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas, fato que conduz à necessidade de se rever o projeto pedagógico de muitas escolas que não se renovam há décadas, tendo sido criadas em outras circunstâncias, para outro público e para um mundo diferente do de nossos dias.

Com essa perspectiva, é preciso identificar os pontos de partida para construir essa nova escola, e reconhecer os obstáculos que dificultam sua implementação, para aprender a contorná-los ou para superá-los. Um ponto de partida é a consciência crescente da importância da educação, que tem resultado em permanente crescimento quantitativo, de forma que não mais será preciso trazer o povo para a escola, mas sim adequar a escola a esse povo. A rede escolar existente, mesmo com instalações e pessoal ainda insuficientes, também certamente constitui outro ponto de partida.

Esses bons pontos de partida, no entanto, estão cercados de obstáculos difíceis, como a tradição de ensino estritamente disciplinar do ensino médio, de transmissão de informações desprovidas de contexto, ou de resolução de exercícios padronizados, heranças do ensino conduzido em função de exames de ingresso no ensino superior. Outro obstáculo é a expectativa dos alunos, quando não de suas famílias e das próprias instituições escolares, de que os agentes no processo educacional sejam os professores, transmissores de conhecimento, de que os alunos sejam os pacientes, receptores, e de que escola seja simplesmente o local em que ocorre essa transmissão. Essas expectativas equivocadas, somadas ao ensino sem contexto, acabam resultando em desinteresse, em baixo desempenho e em um ciclo de desentendimentos, no qual os alunos ou seus pais consideram os professores fracos ou desinteressados, no qual professores pensam exatamente o mesmo de seus alunos, numa escola em que o bom desafio do aprendizado e a alegria do convívio dão lugar à apatia, tensão, displicência ou violência, em proporções que variam com as circunstâncias.

Identificar pontos de partida e obstáculos facilita o desenvolvimento de estratégias e a mobilização de recursos para empreender a construção da nova escola de nível médio – que não há de ser mais um prédio, com professores agentes e com alunos pacientes, mas um projeto de realização humana, recíproca e dinâmica, de alunos e professores, em que o aprendizado esteja próximo das questões reais, apresentadas pela vida comunitária ou pelas circunstâncias econômicas, sociais e ambientais. Mais do que tudo, quando fundada numa prática mais solidária, essa nova escola estará atenta às perspectivas de vida de

seus partícipes, ao desenvolvimento de suas competências gerais, de suas habilidades pessoais, de suas preferências culturais.

A escola como cenário real da reforma educacional

As reformas educacionais tiveram início há pouco mais de meia década e pode ser que leve mais uma década para promover as transformações pretendidas, em escala nacional. Mas já se percebem experiências importantes em muitas escolas brasileiras, que desenvolvem novos projetos pedagógicos e novas práticas educacionais, nas quais leituras, investigações, discussões e projetos, realizados por alunos, superam ou complementam a didática da transmissão e a pedagogia do discurso. Essas novas práticas, usualmente, são resultado de um trabalho de toda a comunidade, em cooperação com a direção escolar, em apoio à transição entre o velho e o novo modelo de escola.

As escolas que, em diferentes ambientes e condições, estão construindo novos e bem-sucedidos paradigmas educacionais, não são necessariamente as mais ricas ou mais bem equipadas. O que as distingue é a sintonia entre professores, alunos e sua comunidade, a atenção solidária dada às metas de diferentes conjuntos de alunos, como a orientação profissional para alguns, o preparo pré-universitário para outros, e a realização cultural e social, feita no próprio convívio escolar, e não adiada para um futuro distante.

Ao identificar propósitos e necessidades diferentes entre os estudantes, essas escolas associam ao trabalho de promoção do aprendizado geral, comum, atividades complementares, de interesse amplo ou particular. Nessas atividades, a presença da comunidade tem sido essencial, pela participação em conselhos, em parcerias com diferentes organizações da sociedade civil e pelo uso de outros espaços e equipamentos sociais além daqueles disponíveis na escola. Em contrapartida, freqüentemente, essas escolas se interessam por problemas da comunidade, usando seus conhecimentos e recursos humanos para diagnosticá-los e encaminhá-los.

Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas, e estas devem, por sua vez, ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais.

Ao lidar com as Ciências Humanas, este volume estará enfatizando propostas relativas às disciplinas dessa área, mas grande parte das análises e recomendações envolvem todo o projeto pedagógico da escola, transcendendo o trabalho das disciplinas e mesmo aquele que deve ser conduzido estritamente por professores. Por exemplo, especialmente para jovens, cujas famílias estejam

marginalizadas economicamente ou apartadas de participação social, a escola de ensino médio pode constituir uma oportunidade única de orientação para a vida comunitária e política, econômica e financeira, cultural e desportiva.

Boa parte desses temas e atividades não eram reconhecidos como funções da escola, no tempo em que ela só atendia a um público que, por meios e iniciativas próprios, se informava desses assuntos fora do ambiente escolar. Mesmo hoje, esses outros papéis da escola – sociais, cívicos e comunitários – podem ser essenciais para algumas escolas, mas menos relevantes para outras. É preciso, enfim, considerar a realidade do aluno e da escola, e evitar sugerir novas disciplinas ou complicar o trabalho das já existentes, até porque esse tipo de aprendizado não se desenvolve necessariamente assistindo a aulas, mas sobretudo em outras práticas. O que motiva essas sugestões é lembrar a primeira finalidade da educação básica, de acordo com o artigo 22 da LDBEN 96, a *formação comum indispensável para o exercício da cidadania*... e, diante da obrigação do cumprimento dessa finalidade, o educador não tem direito de ignorar a condição extra-escolar do educando.

A disseminação de um conceito mais generoso de educação depende de toda a sociedade, e não só de medidas oficiais.

Constitui um alento perceber que muitas escolas brasileiras já estão realizando esse trabalho de forma exemplar, conscientes de que devem promover todos os seus alunos e não selecionar alguns; que devem emancipá-los para a participação e não domesticá-los para a obediência; que devem valorizá-los em suas diferenças individuais e não nivelá-los por baixo ou pela média. Parte do que foi sintetizado acima e também do que será exposto a seguir resume um aprendizado da nova escola brasileira, não como receita para ser seguida sem espírito crítico, e sim como sugestão do que fazer, de como criar o novo.

Novas orientações para o ensino

No sentido de encaminhar um ensino compatível com as novas pretensões educativas e ampliar as orientações contidas nos PCN para o ensino médio, adiantando elementos que ainda não estavam explicitados, este volume dedicado especialmente às Ciências Humanas procura trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na articulação entre competências e conceitos da qual emergem sugestões temáticas que sejam facilitadoras para a construção dos processos de ensino e de aprendizagem.

No âmbito de cada disciplina, os conceitos estruturadores com os quais se pode organizar o ensino constituem uma composição de elementos curriculares da Filosofia, Geografia, História e Sociologia, com competências e habilidades, no sentido em que esses termos são utilizados nos PCN do Ensino Médio ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, cada disciplina

apresenta um conjunto de conceitos estruturadores articulados com conhecimentos, que não são só tópicos disciplinares nem só competências gerais ou habilidades, mas sugestões de sínteses de ambas as intenções formativas. Ao se apresentarem dessa forma, esses conceitos estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não mais se restringem, de fato, ao que tradicionalmente se considera responsabilidade de uma única disciplina, pois incorporam metas educacionais comuns às várias disciplinas da área e às das demais áreas, o que implica modificações em procedimentos e métodos, que já sinalizam na direção de uma nova atitude da escola e do professor.

As sugestões temáticas que serão apresentadas – derivadas que são dos conceitos estruturadores e das competências sugeridas para a área em geral e para cada disciplina que a compõe em particular – não devem ser entendidas como listas de tópicos que possam ser tomadas por um currículo mínimo, porque é simplesmente uma proposta, nem obrigatória nem única, de uma visão ampla do trabalho em cada disciplina. Sob tal perspectiva, o aprendizado é conduzido de forma que os saberes disciplinares, com suas nomenclaturas específicas, não se separam do domínio das linguagens de utilidade mais geral, assim como os saberes práticos não se apartam de aspectos gerais e abstratos, de valores éticos e estéticos, ou seja, estão também associados a visões de mundo. Nessa proposta, portanto, os conceitos, as competências e os conhecimentos são desenvolvidos em conjunto e se reforçam reciprocamente.

Tendo em vista as práticas tradicionalmente adotadas na escola média brasileira, o que está sendo proposto depende de mudanças de atitude na organização de novas práticas. Por isso, as sugestões de temáticas derivadas dos conceitos estruturadores e das competências, que se pretende que os educandos venham a construir / desenvolver em cada disciplina, não devem ser burocraticamente divididas ao longo de um dado ano letivo, e sim ampliadas e / ou reduzidas de acordo com as necessidades locais de cada escola, bem como de acordo com as normas institucionais que regulamentam cada sistema de ensino. Assim, o número de aulas por disciplina, que varia significativamente no interior de redes públicas e privadas de ensino, exige correspondente adequação e redução no conjunto de metas em sua organização. Importa lembrar, no entanto, que possíveis reduções, mesmo que não desejáveis, demandam critérios que preservem aspectos disciplinares essenciais, tanto quanto não descartem as competências e conceitos estruturadores centrais.

Nessa nova compreensão do ensino médio e da educação básica, a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina, pois escolhas pedagógicas feitas numa disciplina não seriam independentes do tratamento dado às demais disciplinas da área e mesmo das outras duas áreas, uma vez que é uma ação de cunho interdisciplinar que articula o trabalho das disciplinas, no sentido de promoverem competências. As linguagens, as ciências e as humanidades continuam sendo disciplinares, mas é preciso desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo,

cultura geral e instrumento para a vida, ou seja, desenvolver, em conjunto, conhecimentos e competências. Contudo, assim como a interdisciplinaridade surge do contexto e depende da disciplina, a competência não rivaliza com o conhecimento; pelo contrário, só se funda sobre ele e se desenvolve com ele.

Conhecimentos, competências, disciplinas e seus conceitos estruturadores

O novo ensino médio deve estar atento para superar contradições reais ou aparentes entre conhecimentos e competências.

Para quem possa temer que se estejam violando os limites disciplinares, quando estes se compõem de conhecimentos e competências, vale lembrar que as próprias formas de organização do conhecimento – as disciplinas – têm passado por contínuos rearranjos. Muitas disciplinas acadêmicas e muitos campos da cultura são resultados de processos de sistematização recentes de conhecimentos práticos ou teóricos, reunindo elementos que, em outra épocas, estavam dispersos em distintas especialidades.

A divisão de territórios entre as distintas ciências humanas é um exemplo de como, na organização disciplinar do conhecimento, não há demarcações absolutas, pois há mesmo aspectos comuns da geografia e da sociologia, ou também da história e da antropologia, tanto da perspectiva conceitual e/ou temática quanto de instrumentos analíticos. A filosofia partilha alguns de seus temas centrais com diferentes disciplinas das ciências humanas e com outras das ciências da natureza. As linguagens, por sua vez, dos idiomas às artes, têm seus recortes temáticos e disciplinares em permanente transformação, além do que, em um mesmo local e período, convivem visões diferentes ou mesmo divergentes sobre quais são seus temas centrais de aprendizado e sobre as forma mais recomendáveis para seu ensino.

Ainda que as disciplinas não sejam sacrários imutáveis do saber, não haveria nenhum interesse em redefini-las ou fundi-las para objetivos educacionais. É preciso reconhecer o caráter disciplinar do conhecimento e, ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possa desenvolver competências gerais. Há nisso uma contradição aparente, que é preciso discutir, pois específico e geral são adjetivos que se contrapõem, dando a impressão de que o ensino de cada disciplina não possa servir aos objetivos gerais da educação pretendida.

Há habilidades e competências cujo desenvolvimento não se restringe a qualquer tema, por mais amplo que seja, pois implica um domínio conceitual e prático, para além de temas e de disciplinas. A própria competência de dar contexto social e histórico a um conhecimento científico é um exemplo que não está restrito a nenhuma disciplina ou área em particular. O que é preciso compreender é que, precisamente por transcender cada disciplina, o exercício

dessas competências e dessas habilidades está presente em todas elas, ainda que com diferentes ênfases e abrangências. Por isso, o caráter interdisciplinar de um currículo escolar não reside nas possíveis associações temáticas entre diferentes disciplinas, que em verdade, para sermos rigorosos, costumam gerar apenas integrações e / ou ações multidisciplinares. O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual. Assim, o fato de diferentes disciplinas trabalharem com temas também diversos não implica a inexistência de trabalho interdisciplinar, desde que competências e habilidades sejam permanentemente mobilizadas no âmbito de uma prática docente, como dissemos acima, centrada na associação ensino–pesquisa.

Não há receita nem definição única ou universal para as competências, que são qualificações humanas amplas, múltiplas e que não se excluem entre si. Por exemplo, os PCN para o Ensino Médio explicitam três conjuntos de competências: o de *comunicar e representar*, o de *investigar e compreender*, assim como o de *contextualizar social ou historicamente* os conhecimentos. Por sua vez, de forma semelhante mas não idêntica, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aponta cinco competências gerais: *dominar diferentes linguagens*, desde idiomas até representações matemáticas e artísticas; *compreender processos*, sejam eles sociais, naturais, culturais ou tecnológicos; diagnosticar e *enfrentar problemas reais*; *construir argumentações*; e *elaborar proposições solidárias*.

Informar e informar-se, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências, apontar contradições, fazer uso adequado de diferentes nomenclaturas, de diferentes códigos e de diferentes meios de comunicação, são competências gerais que fazem parte dos recursos de todas as disciplinas, e que, por isso, devem se desenvolver no aprendizado de cada uma delas. Assim, lado a lado com o aprendizado de competências, que, à primeira vista, poderiam parecer mais disciplinares – como compreender processos naturais, sociais e tecnológicos, assim como interpretar manifestações culturais e artísticas –, podem ser aprendidas competências aparentemente mais gerais – como fazer avaliações quantitativas e qualitativas, em termos práticos, éticos e estéticos, equacionar e enfrentar problemas pessoais ou coletivos, participar socialmente, de forma solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas.

Algumas dessas competências podem ter um apelo mais técnico-científico, outras mais artístico-cultural, mas há um arco de qualidades humanas que, ainda que em doses distintas, tomarão parte nos fazeres de cada aprendizado específico. Há outras qualidades – como desenvolver apreço pela cultura, respeito pela diversidade e atitude de permanente aprendizado, questionamento e disponibilidade para a ação– que são valores humanos amplos sem qualquer especificidade disciplinar e que,

portanto, devem estar integradas a todas as práticas educativas. Mas isso só acontece se a formação for concebida como um conjunto, em termos de objetivos e formas de aprendizado. Aprende a comunicar, quem se comunica; a argumentar, quem argumenta; a resolver problemas reais, quem os resolve; e a participar de um convívio social, quem tem essa oportunidade. Disciplina alguma desenvolve tudo isso isoladamente, mas a escola as desenvolve nas disciplinas que ensina e nas práticas de cada classe e de cada professor.

Por essa razão, quando forem trabalhadas as várias disciplinas da área de conhecimento, juntamente com a apresentação das competências no âmbito da área e das disciplinas, serão apresentados conceitos estruturadores do ensino dessa área, assim como das disciplinas que a compõem, com vistas a facilitar uma organização do aprendizado compatível com a ambição formativa expressa anteriormente. A partir daí, apresentaremos algumas sugestões de organização temática. É claro que os conceitos estruturadores, assim como as sugestões temáticas, que serão apresentados não são a única forma possível de organização, podendo e devendo, portanto, ser modificados de acordo com o ritmo e as características da escola ou da turma. São, enfim, sugestões de trabalho, e não modelos fechados. No entanto, a adoção dessas sugestões, ou outras equivalentes do mesmo ponto de vista teórico-metodológico, permitem não apenas uma organização disciplinar do aprendizado mas também dão margem a alternativas de organização do aprendizado na área e no conjunto das áreas. No âmbito escolar, essa organização por área pode também contribuir para uma melhor estruturação do projeto pedagógico de escola.

A articulação entre as áreas

A articulação inter-áreas é uma clara sinalização para o projeto pedagógico da escola. Envolve uma sintonia de tratamentos metodológicos e, no presente caso, pressupõe a composição de um aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais. Só em parte essa integração de metas formativas pode ser realizada por projetos concentrados em determinados períodos, nos quais diferentes disciplinas tratem ao mesmo tempo de temas afins. Mais importante do que isso é o estabelecimento de *metas comuns* envolvendo cada uma das disciplinas de todas as áreas, a serviço do desenvolvimento humano dos alunos (centrado no desenvolvimento de competências e habilidades) e também dos professores.

De forma consciente e clara, disciplinas da área de linguagens e códigos devem também tratar de temáticas científicas e humanísticas, assim como disciplinas da área científica e matemática, ou da humanista, devem também desenvolver o domínio de linguagens. Explicitamente, disciplinas da área de linguagens e códigos e da área de ciências da natureza e matemática devem também tratar de aspectos histórico-geográficos e culturais e, vice-versa, as

ciências humanas devem também tratar de aspectos científico-tecnológicos e das linguagens. Não se trata de descaracterizar as disciplinas, confundindo-as todas em práticas comuns ou indistintas; o que interessa é promover uma ação concentrada do seu conjunto e também de cada uma delas, a serviço do desenvolvimento de competências gerais que dependem do conhecimento disciplinar e, portanto, do domínio de seus conceitos estruturadores.

As sugestões que apresentaremos visam indicar a possibilidade de que uma disciplina da área venha a tratar, com contexto e interdisciplinaridade via mobilização de conceitos e competências, de um tema que lhe é próprio, sem a necessidade de que, no mesmo período, outras disciplinas estejam tratando dos mesmos temas. Isso não significa que projetos integradores coletivos não possam ser desenvolvidos nem que cada professor deva ser deixado isolado, na procura e no desenvolvimento de temas específicos de sua disciplina. Além do esforço de qualificação docente, para facilitar ou mesmo possibilitar tais desenvolvimentos, é importante uma atitude coletiva dos professores e da comunidade, estimulada e apoiada pela direção escolar, no sentido de se elaborar e desenvolver um projeto pedagógico da escola no qual os objetivos educacionais, entre os quais o de promoção de competências humanas mais amplas, estejam traduzidos em práticas formativas de cada uma das disciplinas e de seu conjunto. Um dos domínios dessa articulação é o que se dá entre diferentes áreas do conhecimento. O outro domínio é o da articulação no interior de cada área.

A articulação entre as disciplinas em cada uma das áreas

Aparentemente, seria bem mais fácil estabelecer uma articulação entre as disciplinas de uma mesma área do que entre as de áreas diferentes, pois há elementos de identidade e proximidade no interior de cada área. Há conceitos estruturadores comuns decorrentes disso, como as diferentes noções de cultura nas Ciências Humanas. Há, ainda, procedimentos comuns, como as técnicas de entrevistas e levantamento de dados e informações de algumas das ciências humanas, e há aspectos metodológicos comuns, como as atividades de análise e interpretação geral de fenômenos sociais.

A despeito de todas essas convergências para se compor um programa de trabalho articulado em uma área, há difíceis obstáculos que precisam ser transpostos. Primeiro, é preciso encontrar os pontos de contato reais entre as disciplinas da área. Em seguida, a partir desses pontos, é preciso estabelecer as pontes e o trânsito entre as disciplinas, que nem sempre interligarão da mesma forma todas essas disciplinas. Finalmente, é preciso identificar, analisar e desfazer falsas semelhanças, traduzir linguagens diferentes usadas para o mesmo objeto ou distinguir linguagens iguais usadas para identificar conceitos diferentes. Em suma, há que se compreender e trabalhar convergências e divergências, reais ou aparentes, determinar e desenvolver temáticas e métodos

comuns e, com esse conhecimento, preparar o trabalho de cada disciplina e de seu conjunto.

Tal articulação intra-área não deveria ser vista simplesmente como um produto novo, a ser apresentado à escola, pois, sob certos aspectos, é uma dívida antiga que se tem com o aluno. Uma parcela dessa dívida poderia ser paga com a apresentação de uma linguagem e da nomenclatura realmente comuns entre várias das disciplinas.

Nas Ciências Humanas, a problemática da identidade, por exemplo, é objeto de estudo da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia e da História e pelo estudo da linguagem específica com que tais áreas de conhecimento a definem. Ela vai estar presente nas questões de afirmação e auto-estima do jovem estudante, no estudo antropológico das organizações familiares, das culturas alimentares, musicais ou religiosas, nas questões de identidade nacional diante da globalização cultural. Seu tratamento articulado, resultante de um entendimento entre professores de uma mesma escola, poderia promover um reforço recíproco no trabalho dessas e de outras disciplinas da área.

Também por meio de um trabalho compartilhado, Geografia, História, Sociologia e Filosofia podem desenvolver um tratamento articulado da questão das disparidades econômicas e sociais, em sua atualidade e em sua gênese, a partir do estudo de diferentes temáticas e não necessariamente de um tema comum, visto que o estudo de diferentes temas podem gerar análises relacionadas às questões citadas acima. Ao serem revistas as raízes de nossa sociedade, paralelamente ao estudo da história de outros povos, ao se compararem evolução de movimentos sociais e ordens econômicas com a história das idéias políticas, é possível desenvolver instrumentos que permitam aos estudantes discutir a ainda tão pouco compreendida sociedade pós-industrial, neste mundo em que Internet, cereais transgênicos e veículos informatizados convivem com intermináveis guerras étnicas e religiosas, com a extremada pobreza à qual estão relegadas partes significativas das populações africanas, a reestruturação do Leste Europeu, os conflitos do Oriente Médio etc. Compreender o sentido dos grandes blocos econômicos e “da velha e da nova economia” pode ser parte de um mesmo estudo, que permitiria formular hipóteses, propostas e alternativas de solução, em torno da possibilidade de se superar a exclusão social e econômica, dominante em grande parte do mundo.

São incontáveis as propostas de articulação no interior de cada área ou de cruzamento de fronteiras entre as três áreas, a serviço do desenvolvimento de competências mais gerais. Os exemplos citados aqui são apenas uma pequena amostra de que é possível construir essa articulação, que é só uma das dimensões em que é preciso atuar, para subsidiar a reforma educacional, iniciada há alguns anos, e que ainda tem um longo caminho a percorrer para mudar a realidade das escolas brasileiras. O trabalho apresentado a seguir – com sugestões de possíveis organizações curriculares e temáticas em cada disciplina – pode auxiliar a dar passos significativos nessa direção.

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias

O trabalho interdisciplinar e contextualizado

Antes de tratarmos de forma mais particularizada dos conceitos estruturadores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, bem como da articulação desses conceitos com as competências gerais da referida área, é importante esclarecermos, ainda que de forma sintética, algumas questões que consideramos fundamentais para a compreensão da conceituação de interdisciplinaridade de que faremos uso neste documento.

Entendemos que o esclarecimento sobre as questões teórico-metodológicas relacionadas à conceituação de interdisciplinaridade deve ser processado antes de se definir qual tipo de trabalho uma escola pretende realizar. É comum o equívoco que deixa de lado tal discussão sob a alegação de que "temos que ir direto à prática". Tal condição inexiste, uma vez que toda e qualquer prática é antecedida por um pensar e planejar sobre o que se pretende realizar.

Esse alerta é importante para que não enveredemos por propostas supostamente interdisciplinares que, na realidade, costumam apenas integrar diferentes disciplinas no âmbito de algum projeto curricular. Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Os educadores de determinada unidade escolar devem comungar de uma prática docente comum voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos educandos. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino–pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade

ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas.

Outro aspecto a ser lembrado é que, sob tal perspectiva, o trabalho docente deve fazer com que as chamadas aulas meramente "discursivas" ou "expositivas" se tornem coadjuvantes e secundárias em relação às posturas de mediação que o educador deve assumir em relação aos trabalhos realizados pelos educandos (individualmente, em grupos ou coletivamente). O subproduto natural dessa opção será a redução drástica dos chamados conteúdos programáticos, que não podem ser vistos como um fim em si, mas apenas como meios para que os educandos construam conhecimentos. Afinal, não se deve pretender formar "jovens historiadores"; "jovens geógrafos"; "jovens filósofos"; "jovens sociólogos" etc., na escola de Ensino Médio. Não são essas as finalidades desse segmento de ensino.

Ter discernimento para perceber as fronteiras existentes entre os chamados conhecimentos e saberes acadêmicos e os conhecimentos e saberes escolares é, portanto, um pressuposto fundamental e uma competência profissional que necessita ser desenvolvida e aplicada no fazer didático e pedagógico de nossos educadores.

Além disso, também devemos deter nossa atenção em um outro aspecto: a contextualização. A tradição existente, senão em todas mas ao menos na maioria das propostas de trabalho que envolvem as disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, costuma vincular a noção de contexto à condição de conjunto de aspectos gerais, que supostamente fazem as vezes de "pano de fundo" ou "cenário" no qual se desdobram os acontecimentos sociais apresentados como relevantes por essa mesma tradição. No entanto, quando aqui nos referimos à noção de contextualização como parte necessária da prática docente comum, que alicerça um trabalho efetivamente interdisciplinar, estamos apontando para uma outra direção, qual seja, a da significação dos temas / assuntos a serem estudados pelos educandos, no âmbito do viver em sociedade amplo e particular dos mesmos.

Nesse sentido, a noção de contextualização deixa de ser ditada por tradições externas e mesmo estranhas aos educandos e passa a ser compreendida como a soma de espaços de vivências sociais diretas e indiretas, nas quais os educandos identificam e constroem / reconstroem conhecimentos a partir da mobilização de conceitos, competências e habilidades próprios de uma determinada área e / ou disciplina escolar. Dessa forma, as escolhas de temas / assuntos, que serão motivo de estudo e estruturação de atividades problematizadoras frente à realidade social, não ficam sujeitas às determinações meramente acadêmicas, que circundam e conferem supostas escalas de rigor analítico aos conhecimentos construídos / reconstruídos pelos educandos no fazer cotidiano das atividades escolares.

Para que a contextualização seja de fato alcançada, devemos nos desvencilhar das amarras ditadas pela tradição e repensar as noções de conteúdo curricular.

Para além simplesmente dos conteúdos programáticos, que se traduzem quase sempre pelos temas e assuntos existentes em um dado programa escolar, devemos lembrar que *conteúdo curricular* é todo e qualquer aspecto e/ou variável que de alguma maneira interfere na construção de conhecimentos por parte dos educandos. Assim, se temos como certo que os conceitos de determinada disciplina, os materiais utilizados em sala de aula, as atividades propostas para os educandos, os procedimentos utilizados, as competências e habilidades a serem desenvolvidas e/ou mobilizadas, além dos próprios temas e assuntos selecionados, entre outros, são aspectos e/ou variáveis que interferem na construção/reconstrução de conhecimentos por parte dos educandos, todos esses elementos devem ser considerados como sendo conteúdo curricular, e não nos limitarmos, como dissemos acima, a acreditar que apenas os ditos conteúdos programáticos é que merecem tal definição.

Assim, uma prática docente centrada no desenvolvimento de competências e habilidades e na realização de atividades escolares significativas e contextualizadas – que mobilizem e auxiliem na construção/reconstrução de diferentes conhecimentos por parte dos educandos, no âmbito dos trabalhos de uma dada disciplina – associa-se, necessariamente, a uma nova postura do educador. Uma postura centrada na mediação dos processos de construção/reconstrução dos conhecimentos escolares por parte dos educandos, e não na condição de mero retransmissor desses conhecimentos para os mesmos.

Se tais premissas forem desenvolvidas e praticadas por educadores de diferentes disciplinas concomitantemente, inclusive no que se refere à prática de processos de avaliação centrados na observação do desenvolvimento dos educandos em relação às competências, habilidades e conceitos que estes mobilizam, constroem e reconstroem ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem, aí teremos um trabalho efetivamente interdisciplinar, independentemente do fato de disciplinas diversas trabalharem com temas/assuntos diferenciados entre si. Isso porque teremos diferentes disciplinas contribuindo, cada qual no âmbito dos objetos de estudos, conceitos, procedimentos, competências e habilidades que lhes são próprios, para que os educandos construam/reconstruam conhecimentos e desenvolvam autonomia intelectual. A ação conjugada e planejada de diferentes disciplinas em tal direção somente ocorre pela comunhão de práticas e não de temas. Vem daí que a primeira situação cria uma perspectiva de trabalho interdisciplinar, enquanto a segunda confere aos trabalhos escolares tão somente um caráter integrador numa perspectiva multidisciplinar. Uma perspectiva que, como já dissemos, pode ser facilitadora para que algumas questões relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem venham a ser equacionadas, mas que não se constitui, por si só, em uma prática escolar, docente e curricular efetivamente interdisciplinar.

Mais adiante, retomaremos as questões sobre as quais acabamos de nos deter. Antes, porém, vejamos quais são os conceitos que estruturam a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e de que maneira esses conceitos se articulam com as competências gerais da área.

Os conceitos estruturadores da área

Em termos gerais, o que é um conceito? A pergunta em si pode nos revelar muitas e complexas respostas, mas fiquemos com uma das possibilidades, aquela que nos diz que um conceito é a representação das características gerais de determinado objeto pelo pensamento. Nesse sentido, conceituar significa a ação de formular uma idéia que permita, por meio de palavras, estabelecer uma definição, uma caracterização do objeto a ser conceituado. Tal condição implica reconhecer que um conceito não é o real em si, e sim uma representação desse real, construída por meio do intelecto humano.

Dessa forma, o conceito é construído pelo intelecto com base na análise que realizamos da realidade. Sua finalidade maior é, digamos, servir de "ferramenta" intelectual que possa ser reutilizada para que novas análises sejam processadas. No entanto, nem toda análise gera novos conceitos, na medida em que muitas das atividades analíticas lançam mão de conceitos já construídos e que, como já dissemos, são reutilizados para que o percurso humano de construção/ reconstrução de conhecimentos seja ampliado em escalas cada vez mais complexas e abrangentes.

Embora, em termos gerais, esses aspectos amplos presentes na construção de conceitos possam ser identificados em diferentes áreas de conhecimento, cada uma dessas áreas bem como as disciplinas que as compõem apresentam quadros conceituais que lhes conferem identidade e as caracterizam de modo a que se consiga diferenciar umas das outras. Assim, para que possamos identificar as peculiaridades conceituais de diferentes áreas, e também de diferentes disciplinas, é necessário identificarmos, mesmo que de forma parcial e, portanto, incompleta, os aspectos que caracterizam os objetos de estudo e de conhecimento dessas áreas e disciplinas.

Em termos globais, a área sobre a qual nos detemos aqui, ou seja, a área de Ciências Humanas, tem por objeto amplo o estudo das ações humanas no âmbito das relações sociais, que são construídas entre diferentes indivíduos, grupos, segmentos e classes sociais, bem como as construções intelectuais que estes elaboram nos processos de construção dos conhecimentos que, em cada momento, se mostram necessários para o viver em sociedade, em termos individuais ou coletivos.

Dessa forma, reafirmamos que, quando falamos em conceitos estruturadores de uma determinada área, estamos nos referindo aos conjuntos de representações do real que caracterizam, em termos básicos, determinada área e a diferencia de outras. E para que possamos identificar quais conceitos são estruturadores de uma dada área, é necessário, como fizemos acima, estabelecer qual o seu objeto central. Dele derivam as demarcações que irão nos fornecer as referências para determinar, ainda que de forma incompleta, os pilares conceituais de uma área.

No entanto, convém lembrar que uma área de conhecimento só pode ser

caracterizada a partir das partes que a compõem, em um processo de análise que, ao desmontar o objeto central da área, nos conduz à percepção de outros objetos que caracterizam os segmentos da área. Tais segmentos são as disciplinas, com seus objetos próprios, que trazem em seu bojo aspectos que formam a área como um todo.

Por causa dessa condição, os conceitos estruturadores de uma área estão presentes de forma transversal, portanto, de maneira explícita e/ou implícita, em todas as disciplinas que a compõe, embora no âmbito de cada disciplina possam ser percebidos conceitos mais particulares, que não fazem parte das representações do real presentes em outras disciplinas da mesma área. Assim, demarcar os conceitos estruturadores de uma área implica identificar quais representações do real são suficientemente amplas para servirem de ferramentas intelectuais que podem ser utilizadas/reutilizadas de forma global nos processos de análise que envolvem os objetos centrais das diferentes disciplinas de uma dada área, mesmo que não sejam particulares a nenhuma delas.

A identificação desses conceitos gerais, no entanto, não significa afirmar que determinados conceitos não possam apresentar a dupla condição de serem, ao mesmo tempo, conceitos estruturadores gerais de uma área e também assumirem formas particulares no âmbito do objeto de disciplinas específicas que compõem essa área, tornando-se, assim, conceitos estruturadores também dessas disciplinas. Tal é o caso, por exemplo, do conceito de cultura: em termos gerais esse é um conceito estruturador da área de Ciências Humanas, mas, também, quando formulado de forma específica, é identificado como um conceito estruturador tanto da disciplina História quanto da disciplina Sociologia.

No sentido inverso, temos conceitos que só podem ser identificados como estruturadores de uma dada disciplina. Um exemplo dessa condição é o conceito de território que, embora seja utilizado "por empréstimo" por diferentes disciplinas, é um conceito estruturador específico de uma disciplina em particular, qual seja, a Geografia.

Já dissemos antes que o objeto central da área de Ciências Humanas é o estudo das ações e das elaborações intelectuais que os seres humanos constroem no âmbito das relações sociais que travam entre si. Também afirmamos que dessa condição primeira derivam as representações gerais do real que caracterizam a área de Ciências Humanas, e que, portanto, darão origem a um conjunto de conceitos que, por permearem transversalmente todas as disciplinas que fazem parte dessa área, serão definidos como sendo os conceitos estruturadores da mesma.

Observemos, então, o seguinte: admitir que as ações e elaborações intelectuais humanas são construídas no âmbito de relações sociais variadas, implica reconhecer que tais relações se desenvolvem em escalas de similaridade e/ou igualdade e/ou subordinação entre diferentes indivíduos, tanto em termos propriamente individuais quanto coletivos, e, também, que envolvem conflitos de interesses e formas de persuasão variadas. Assim, independentemente de tais variações, uma

situação geral está sempre presente nas relações sociais: a existência de dominação, que por sua vez implica o exercício de algum tipo de poder.

Devemos compreender também que qualquer exercício de poder que efetiva alguma forma de dominação não se dá de maneira aleatória, e sim como parte de um conjunto de valores, atitudes e ações, que, mesmo em estado de conflito e tensão individual e/ou coletiva, são de alguma maneira aceitos e/ou praticados por parte significativa dos membros de determinada comunidade e/ou sociedade. Esse conjunto de valores, atitudes e ações compõe o campo da ética dominante em uma comunidade e/ou sociedade. Mas a ética dominante não é a única forma de representação e justificação dos valores, atitudes e ações praticados por determinada comunidade e/ou sociedade, já que as mesmas estão inseridas em um universo ainda mais amplo, qual seja, o das representações e construções da cultura – entendida aqui como sendo todas as formas de manifestação simbólica e de comunicação (como a escrita, as artes, e, em termos mais recentes, os meios de comunicação de massa, como o rádio, a TV e a internet), bem como os hábitos e ritos construídos/reconstruídos por determinada comunidade ou sociedade (PCNEM, 1999, p. 301).

Dessas representações culturais e éticas derivam diferentes formas de aproximação e de aceitação que os seres humanos se utilizam para conseguir se situar socialmente frente às relações sociais amplas e/ou particulares. É no âmbito desse processo que se desenvolvem os sentimentos de ser e de pertencer, traduzidos pela identidade social que cada indivíduo constrói para si. Convém lembrar, no entanto, que essa construção da identidade não está submetida apenas às escolhas individuais, mas também, e talvez sobretudo, às diferentes influências coletivas às quais cada indivíduo está submetido. De qualquer modo, essa soma de escolhas individuais e influências coletivas molda indivíduos únicos, apesar de serem, pertencerem e se identificarem com a cultura e a ética que prevalecem em dada comunidade e/ou sociedade. Enfim, são sujeitos sociais semelhantes no plano coletivo mas diferentes no plano individual.

A esses contextos construídos como desdobramentos das relações sociais que os seres humanos contraem entre si, no cotidiano de suas vidas em sociedade, soma-se um outro em relação ao qual não podemos deixar de voltar nossas atenções: o contexto da sobrevivência física e material.

Sem pretendermos estabelecer escalas de subordinação, já que as relações sociais não derivam tão somente das formas como os seres humanos buscam satisfazer suas necessidades de sobrevivência, devemos, no entanto, perceber que todas as sociedades humanas trazem em seu bojo essa necessidade. Dela deriva a existência de atividades que visam supri-la. E tais atividades, por sua vez, implicam a realização de alguma forma de trabalho. Não importa se o trabalho manual de um tipo mais simples, tal qual a coleta de frutos em estado natural, ou o trabalho que envolve a aplicação ampla e/ou particular de conhecimentos sofisticados. Essas formas de trabalho vêm se juntar a outras, nem sempre reconhecidas ou mesmo identificadas como sendo trabalho, como,

por exemplo, o trabalho de um artista. Portanto, o trabalho, seja nas atividades de satisfação das necessidades de sobrevivência, seja nas atividades relacionadas às diversas construções intelectuais e culturais, é outro contexto sempre presente nas sociedades de diferentes épocas e lugares.

Com isso completamos o quadro que nos fornece a parte mais substancial das referências indicativas que, a nosso ver, irão nos auxiliar a definir em termos gerais quais contextos reais estão sempre presentes, não importa em qual sociedade. Enfim, esse é o quadro que estabelece os indicativos básicos que em determinada época puderam ser agrupados para que se definisse qual é o campo de análise das Ciências Humanas de forma geral e, por conseguinte, qual é o objeto que caracteriza essa área de conhecimento.

Já dissemos que os conceitos são representações do real. Por isso, devemos observar que a existência de relações sociais, dominação, poder, ética, cultura, identidade e trabalho, como contextos amplos presentes em toda e qualquer sociedade, não implica necessariamente a conceituação dos mesmos desde o momento em que esses contextos passaram a existir, não importa se em escalas mais simples ou mais complexas.

A escala conceitual de tais contextos acompanha o próprio desenvolvimento do conhecimento humano acerca do meio social e natural. Como representações do real que são, os conceitos foram construídos gradativamente, vindo a ser definidos como instrumentos de análise apenas a partir do advento da demarcação do conhecimento humano em áreas e disciplinas específicas, fato esse recente na história da humanidade.

Assim, a existência de relações sociais, dominação, poder, ética, cultura, identidade e trabalho foi por muito tempo um conjunto de contextos presentes em todas as sociedades sem, no entanto, serem representados por meio de alguma construção do intelecto humano. Eram contextos praticados socialmente, embora não existissem representações intelectuais dos mesmos com a finalidade de servir de ferramentas intelectuais para serem aplicadas a qualquer tipo de análise, a fim de compreender de que maneira as sociedades se organizam e são construídas / reconstruídas em função das ações de diferentes sujeitos sociais.

Foi, portanto, com desenvolvimento de conhecimentos e, posteriormente, com o agrupamento destes em diferentes campos de saber, entre os quais aquele que veio a ser denominado de ciências humanas, que os seres humanos lapidaram e deram forma às representações intelectuais a serem aplicadas nas análises relacionadas aos estudos sobre os meios naturais e sociais reais.

Assim, identificar o objeto que caracteriza uma área é também identificar as representações intelectuais, logo, conceituais, que derivam desse objeto e que se fazem presentes, de forma geral, em toda e qualquer disciplina que compõe essa área. Mas a mobilização desses instrumentos de análise que são os conceitos não se faz por meio da simples aplicação “mecânica” dos mesmos. Complexos esquemas de pensamento são mobilizados para aplicá-los, em conjunto com conhecimentos

já apreendidos, em variados processos de resolução de problemas. Esses esquemas de pensamento são as competências que caracterizam uma dada área de conhecimento. E para selecionar / formular de maneira não aleatória quais delas assumem uma condição central, em termos de trabalho pedagógico escolar, é necessário identificar, como fizemos, o objeto da área, bem como seus conceitos estruturadores.

No entanto, antes de identificar quais são as articulações existentes entre os conceitos estruturadores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e as competências centrais da mesma, da forma como estão expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio / MEC, vejamos, ainda que brevemente, qual o significado de cada uma dessas competências.

O significado das competências da área

As indicações oferecidas aqui buscam esclarecer o significado das diversas competências que se pretende que o educando venha desenvolver ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem que envolvem os trabalhos didático-pedagógicos das diferentes disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. No item seguinte deste documento buscaremos identificar algumas das articulações existentes entre os conceitos estruturadores, sobre os quais discorremos no item anterior, e as competências gerais da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

As competências sobre as quais iremos nos deter agora estão agrupadas em três campos de competências gerais:

- representação e comunicação;
- investigação e compreensão;
- contextualização sociocultural.

Vejamos, portanto, quais significados podemos atribuir a cada uma das competências no interior de cada um dos campos citados acima.

Representação e comunicação

Esse campo de competências relaciona-se com as linguagens, entendidas aqui como instrumentos de produção de sentido para toda e qualquer formulação do intelecto humano, além de referir-se também às diferentes formas de acesso, organização e sistematização de conhecimentos. (PCNEM, 1999, p.296).

Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.

Essa competência relaciona-se diretamente com a possibilidade de que os educandos venham a ser capazes de processar e comunicar informações e conhecimentos de forma ampla, além de compreender que não há saber sem

aplicação e transposição para situações inéditas.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à perspectiva de que os educandos venham a ser capazes de desenvolver diferentes habilidades de comunicação (oral, escrita, gráfica, pictórica etc.). Essa competência também se relaciona de maneira fundamental para o desenvolvimento de atitudes e valores que reconheçam que o conhecimento humano não se constrói pelo esforço meramente individual e isolado, e sim pela soma, pela ação coletiva. Tal condição é um fundamento básico para que o indivíduo possa se situar socialmente, bem como valorizar suas produções e a de outros, aspectos essenciais para a construção de sua identidade social.

Investigação e compreensão

Esse campo de competências refere-se aos diferentes procedimentos, métodos, conceitos e conhecimentos que são mobilizados e / ou construídos / reconstruídos nos variados processos de intervenção no real, que são sistematizados a partir da resolução de problemas relacionados às análises acerca da realidade social. (PCNEM, 1999, p.296).

Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.

Essa competência refere-se às possibilidades dos educandos virem a reconhecer e aceitar diferenças, mantendo e / ou transformando a própria identidade, no âmbito das diferentes relações sociais e representações da cultura das quais são participantes e construtores, no cotidiano do viver em sociedade geral e particular.

Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.

Essa competência refere-se à possibilidade de que os educandos venham a compreender que as sociedades são produtos das ações de diferentes sujeitos sociais sendo, portanto, construídas e transformadas em razão da intervenção de várias ações e vários fatores. Nesse sentido, o desenvolvimento e a mobilização desta competência contribuem para que seja percebida parte das diferentes formas como as relações sociais são construídas / reconstruídas, bem como os processos de dominação e de relações de poder existentes no interior das relações sociais.

Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

Essa competência, que aponta para a necessidade de os educandos virem a desenvolver capacidades relacionadas à obtenção e à organização de informações

contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens, associando-as à resolução de situações-problema de natureza variada, permeia toda e qualquer ação voltada para a análise e a compreensão dos diferentes contextos nos quais são construídas/reconstruídas as relações sociais, entre os quais, a título de exemplo, podemos lembrar: as relações de dominação, as relações de poder e os valores éticos e culturais presentes nas mesmas.

Contextualização sociocultural

Esse campo de competências refere-se à diversidade e, portanto, à constituição dos diferentes significados que saberes de ordem variada podem assumir em diversos contextos sociais. (PCNEM, 1999, p.296).

Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e das relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos.

Essa competência indica que os educandos poderão desenvolver conhecimentos que lhes permitam perceber e compreender que as ações humanas são construídas/reconstruídas em tempos e espaços diversos, que se manifestam no âmbito das relações sociais de que são fruto e, ao mesmo tempo, promovem desdobramentos variados motivados por fatores diversos, o que significa dizer que não são condicionados de forma determinista por algum aspecto em particular. Outra questão relacionada a essa competência diz respeito às múltiplas relações que os seres humanos travam com os meios social e natural, de maneira a definir as formas como, entre outras, as construções culturais e as relações de trabalho serão estabelecidas no interior de uma dada comunidade e/ou sociedade.

Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

Essa competência aponta para a compreensão de que as instituições sociais, políticas e econômicas são historicamente construídas/reconstruídas por diferentes sujeitos sociais, em processos influenciados por fatores variados, que são produto de diferentes projetos sociais. Tal compreensão implica perceber/reconhecer que as relações sociais, os valores éticos, as relações de dominação e de poder, as representações culturais e as formas de trabalho, que contribuem para a construção da identidade social de um indivíduo, não são imutáveis ou ausentes de conflitos nem tampouco decorrentes de um único fator básico, que supostamente determine as formas como diferentes sociedades se organizaram no passado ou se organizam no presente.

Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

Essa competência aponta para a necessidade de os educandos virem a reconhecer que são agentes e protagonistas da construção / reconstrução dos processos sociais, e não meros espectadores passivos dos mesmos. Nesse sentido, é preciso que, a partir da problematização de situações novas baseadas em referências concretas e diversas, rompendo-se, portanto, com posturas imobilistas e / ou deterministas, os educandos possam ser de fato agentes da construção de sua autonomia intelectual, que é a forma mais aperfeiçoada daquilo que o senso comum denomina de “senso crítico”. Perceber-se como sujeito produtor de cultura e que atua socialmente no âmbito de relações sociais conflitantes, portanto, diversas, e em contextos variados, como, por exemplo, o do trabalho, é um fundamento das Ciências Humanas que não pode ser deixado de lado ao longo do percurso escolar dos educandos.

Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

Essa competência aponta para a possibilidade de que os educandos venham a ser capazes de trabalhar com diferentes interpretações acerca de uma mesma situação-problema, relacionando o desenvolvimento dos conhecimentos com os sujeitos sociais que os produzem, de forma a saber: quem se apropria dos conhecimentos. Mas como se apropriar dos conhecimentos? Quais os impactos sociais provocados pelos diferentes conhecimentos produzidos pelos seres humanos? Nesses termos, compreender quais relações de poder e de dominação se estabelecem no âmbito da produção e da apropriação dos conhecimentos, entre os quais os tecnológicos, é também uma maneira de perceber quais padrões éticos e culturais alicerçam tais relações ou servem de justificadores para a constituição de outras, como, por exemplo, as relações de trabalho.

Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Essa competência aponta para a perspectiva de que os educandos venham a se apropriar de diferentes linguagens e instrumentais de análise e ação, para aplicar na sociedade, de forma autônoma e cooperativa, os conhecimentos que construíram / reconstruíram ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem. Esse processo de transposição tanto implica protagonismo frente às relações sociais amplas e particulares nas quais os educandos estão imersos, quanto se constitui em fundamento essencial que contribui para que os mesmos construam / reconstruam suas identidades sociais.

Ao longo das considerações que acabamos de mostrar na seqüência da enunciação das competências indicadas no PCNEM para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, apresentamos vários destaques que indicam alguns dos conceitos estruturadores da área que estão explícitos na significação de cada uma dessas competências. Isso nos mostra, preliminarmente, que as competências e os conceitos guardam uma estreita relação entre si, razão pela qual, embora outras competências pudessem ser enunciadas para a área, privilegiou-se parte daquelas que estão relacionadas de forma mais ampla com o quadro conceitual que dá forma e define de maneira estrutural a área de Ciências Humanas.

No entanto, como conceitos e competências estão articulados entre si, e não são, portanto, formulações aleatórias, vamos agora nos deter um pouco sobre como essa articulação ocorre. Também veremos, mais adiante, que conceitos e competências são uma das faces de uma moeda que inexiste sem a outra, na qual estão os conhecimentos. Assim, não há construção / reconstrução de conhecimentos sem a mobilização / desenvolvimento de competências e a construção / reconstrução de conceitos.

A articulação dos conceitos estruturadores com as competências gerais

Vimos, anteriormente, que o trabalho interdisciplinar aqui proposto centra-se no desenvolvimento de competências e habilidades, na associação ensino-pesquisa como prática docente permanente e na realização de atividades escolares contextualizadas, que contribuam de forma efetiva para que os educandos construam / reconstruam conhecimentos e desenvolvam autonomia intelectual. Também observamos que os conceitos estruturadores da área e as competências gerais da mesma guardam estreita relação entre si, particularmente graças ao fato de que as competências indicadas nos PCNEM não são sugestões aleatórias, e sim derivadas dos fundamentos básicos que caracterizam a área de Ciências Humanas representados por seu objeto e por seus conceitos estruturadores.

Dessa forma, pretender articular conceitos e competências no âmbito das atividades escolares é uma ação intimamente vinculada aos procedimentos que envolvem tais atividades, visto que é na interação sujeito / objeto, realizada no âmbito de atividades diversas, que as competências e conceitos são mobilizados e / ou construídos / reconstruídos, com a finalidade de servirem de ferramentas intelectuais que permitam aos educandos construir / reconstruir saberes e conhecimentos. Assim, atuar de forma intencional e permanente nesse sentido é também reconhecer que conceitos e competências são parte fundamental dos processos de construção / reconstrução de conhecimentos por parte dos educandos.

No item anterior deste documento, destacamos que diferentes conceitos estruturadores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias são explicitados na significação das diversas competências da mesma. Sinteticamente, essas

explicitações de conceitos estruturadores frente à significação das competências podem ser retomadas a partir do quadro:

Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias	
Significação das competências	**Conceitos estruturadores explicitados**
• Processar e comunicar de forma ampla informações e conhecimentos, entendendo que não há saber sem aplicação, transposição e comunicação, valorizando e trabalhando com as diferentes habilidades de comunicação (oral, escrita, gráfica e pictórica). • Valorizar as produções coletivas, compreendendo que o conhecimento não se constrói pelo esforço meramente individual e isolado.	Identidade
• Reconhecer e aceitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade, percebendo-se como sujeito social construtor da história.	Relações sociais Cultura Identidade
• Compreender que as sociedades são produtos das ações de diferentes sujeitos sociais, sendo construídas e transformadas em razão da intervenção de diferentes fatores.	Relações sociais Dominação Poder
• Obter informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens, associando-as às soluções possíveis para situações-problema diversas.	Relações sociais Dominação Poder Ética Cultura
• Compreender que as ações dos sujeitos sociais são realizadas no tempo e no espaço, criando relações e desdobramentos variados, sem determinismos.	Relações sociais Cultura Trabalho
• Compreender que as instituições sociais, políticas e econômicas são historicamente construídas/reconstruídas por diferentes sujeitos sociais, em processos influenciados por fatores variados e a partir de diferentes projetos sociais.	Relações sociais Dominação Poder Ética Cultura Identidade Trabalho
• Construir a autonomia intelectual (senso crítico) a partir da problematização de situações baseadas em referências concretas e diversas, rompendo com verdades absolutas ou deterministas.	Relações sociais Cultura Trabalho
• Ser capaz de trabalhar com diferentes interpretações, relacionando o desenvolvimento dos conhecimentos com os sujeitos sociais que os produzem, de modo que se saiba quem se apropria dos conhecimentos, como os sujeitos sociais se apropriam dos conhecimentos e quais os impactos sociais provocados pelos diferentes conhecimentos produzidos pelos seres humanos.	Dominação Poder Ética Cultura Trabalho
• Apropriar-se de diferentes linguagens e instrumentais de análise e ação para aplicar na vida social os conhecimentos que construiu de forma autônoma e cooperativa (isso significa conceber as Ciências Humanas enquanto conhecimento e prática social).	Relações sociais Identidade

Os procedimentos didáticos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem, que facilitarão a construção do "encontro" entre conceitos e competências, estão intimamente relacionados com aspectos metodológicos que indicam os perfis de atividades escolares que permitirão que tal "encontro" seja efetivado.

Para tanto, é preciso relembrar o que foi dito em item anterior deste documento, no momento em que discorremos sobre a natureza de uma prática pedagógica efetivamente interdisciplinar, quando nos referimos à necessidade de que as aulas ditas "discursivas" ou "expositivas" deixem de assumir o papel central que ainda ocupam nas atuais práticas docentes. A manutenção dessas práticas deve ser em caráter de coadjuvante em relação a outras práticas, nas quais a atuação do docente se dê em função da mediação dos processos de construção / reconstrução de conhecimentos por parte dos educandos. Essa transformação de práticas docentes implicará a construção de um novo papel para o educador, já que ele não mais atuará como mero retransmissor de conhecimentos ditados pela tradição escolar.

Essa condição é um pressuposto fundamental para que o espaço de trabalho escolar venha a ser ocupado pela ação efetiva dos educandos, no âmbito de atividades centradas na resolução de problemas. Nesses termos, a própria maneira como as atividades são formuladas para os alunos deve passar por mudanças qualitativas. No lugar de "questões fechadas", para as quais o docente espera que os educandos apresentem uma determinada resposta, tida supostamente como correta e, portanto, a única possível para a questão apresentada, deve-se buscar a efetivação de formulações nas quais o próprio enunciado da questão seja um convite à reflexão, instigando-se, assim, a capacidade criadora e a curiosidade dos educandos.

Outro aspecto a ser perseguido permanentemente refere-se ao fato de que as atividades propostas não devem visar tão somente reproduzir, na forma de interrogativas, as afirmações contidas na fala do professor, no livro texto ou em uma outra fonte qualquer. Também é necessário que as atividades sejam formuladas de maneira a tornar significativas e, portanto contextualizadas, as situações-problema a serem apresentadas para os educandos, de maneira que também os conhecimentos a serem construídos / reconstruídos por esses educandos ganhem significado e sejam contextualizados em seus espaços de vivências sociais amplas e particulares.

Atividades com esses perfis, diferentemente do caso anterior das "questões fechadas", que nada mais são do que exercícios fundamentados em uma perspectiva meramente memorística, permitem que os educandos venham a buscar diferentes formas de resolução e também de solução para uma mesma situação-problema. Nesse processo, os educandos virão a mobilizar instrumentos de análise, conceitos, e diferentes esquemas de pensamento, competências, para, juntamente com conhecimentos que já possuam e das informações que estejam expressas nas fontes disponíveis para que a atividade proposta possa ser realizada, chegarem a uma conclusão plausível entre as muitas possíveis que são sugeridas por uma dada situação-problema.

No entanto, como a ação do docente, ao propor uma atividade para os educandos, deve ser intencional e planejada, em se dar, portanto, ao sabor do improviso, não se deve imaginar que os educandos irão formular ou construir por si mesmos, com base

na mera especulação, os conceitos necessários para servir de instrumental de análise. Esses conceitos, mesmo quando não nomeados de forma explícita, devem estar presentes nas fontes que o docente apresenta para seus alunos utilizarem como base de pesquisa para realizar um dada atividade. Vale lembrar que essas fontes devem ser diversificadas, comportando diferentes interpretações acerca da situação-problema em estudo, ao mesmo tempo em que devem ser expressas em diferentes linguagens (escrita, gráfica, pictórica etc.). Essa condição, na qual toda e qualquer atividade é realizada mediante a obtenção e o processamento de informações contidas em fontes diversas, deve ser uma prática permanente, e não episódica em sala de aula, uma vez que é ela que nos permite explicitar a expressão mais completa daquilo que denominamos associação ensino-pesquisa.

Nos termos até aqui colocados, podemos perceber que antecipar pré-definições de conceitos para os educandos é um obstáculo de ordem semelhante àquele já comentado em relação às “questões fechadas”, visto que em tais situações os educandos apenas memorizam uma definição que invariavelmente se perderá tão logo a aplicação imediata em um exercício seja efetivada. Nesse momento, portanto, é necessário que retomemos a relação entre conceitos estruturadores e competências.

Ao observarmos o quadro-síntese apresentado anteriormente, podemos perceber que, por exemplo, os conceitos de relações sociais, dominação, poder, ética, cultura, identidade e trabalho sempre estão vinculados às situações-problema que envolvem a mobilização de competências relacionadas com a compreensão de que as instituições sociais são historicamente construídas / reconstruídas por diferentes sujeitos sociais.

É claro que esses conceitos não se vinculam apenas às situações-problema relacionadas à competência citada, o que é perceptível por si mesmo pela observação do quadro-síntese ao qual nos referimos. No entanto, o que nos importa aqui é perceber que se os conceitos e as competências citadas permeiam todas as disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, as atividades escolares desenvolvidas no âmbito dessas disciplinas deverão, em diferentes momentos, e não apenas em um ou outro caso isolado, estar centradas em situações-problema que permitam aos educandos perceberem que, conforme afirmamos anteriormente, as relações sociais, os valores éticos, as relações de dominação e de poder, as representações culturais e as formas de trabalho, que contribuem para a construção da identidade social de um indivíduo, não são imutáveis ou ausentes de conflitos nem tampouco decorrentes de um único fator básico, que supostamente determine ao modo como diferentes sociedades se organizaram no passado ou se organizam no presente.

Para tanto, os educandos deverão ser confrontados com fontes de natureza diversa, tanto em termos de linguagem quanto de interpretação, para que de fato mobilizem diferentes esquemas de raciocínio que lhes permitam compreender, por exemplo, como ocorrem as relações sociais no interior de determinada comunidade e / ou sociedade. Nesse tipo de processo, mediado e articulado intencionalmente pelo docente, o conceito de relações sociais não será construído pela memorização de uma definição qualquer, e sim a partir da compreensão dos aspectos gerais da vida em sociedade, que permeiam a existência de todos os seres humanos.

Atividades escolares que envolvem essa gama de situações apresentam a peculiaridade de serem desenvolvidas ao longo de diversas aulas. Tal condição, associada àquela sobre a qual já nos reportamos em item anterior deste documento, qual seja, a de que os educadores necessitam perceber claramente as diferenças entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos escolares, irá nos impor uma nova questão.

As condições concretas citadas acima nos levam a perceber que se faz necessário reorganizar os conteúdos curriculares, particularmente os conteúdos curriculares denominados conteúdos programáticos. Já dissemos que a imposição de uma tradição totalizante, expressa fundamentalmente nos manuais didáticos, contribuiu e ainda contribui para que prevaleça entre nossos educadores a falsa percepção de que os programas escolares devem abarcar "toda a História", "toda a Geografia", "toda a Filosofia", "toda a Sociologia", isso para ficarmos apenas na área de Ciência Humanas, embora tal situação também seja verdadeira para todas as disciplinas de todas as demais áreas.

Mas, como também já dissemos, a escola não deve pretender formar "jovens historiadores", "jovens geógrafos" etc. Por causa disso, é necessário que se compreenda, por exemplo, que, para os educandos chegarem a compreender os aspectos centrais das relações sociais, não é necessário que estudem todas as sociedades que já existiram ou ainda existem. Ocorreria a mesma coisa, se o exemplo fosse outro: para compreender o que significa uma revolução não é preciso estudar todas as revoluções. Não há, portanto, no âmbito das Ciências Humanas, algum acontecimento social que seja mais ou menos importante para ser estudado, já que os conceitos fundamentais dessa área podem ser construídos mediante o estudo de uma incontável quantidade de acontecimentos.

Em razão de tais premissas e também das condições sobre as quais nos referimos anteriormente (maior número de aulas para as atividades com os perfis aqui apresentados e necessidade de se perceber claramente as diferenças entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos escolares) é que deverão ser construídas novas formas de organização dos conteúdos programáticos. Qualquer que seja a opção para essa nova construção, no entanto, é necessário que seja acompanhada de critérios bem definidos. A título de contribuição e exemplificação sobre uma dessas opções é que iremos nos deter sobre esse ponto no item a seguir.

Critérios para a organização dos conteúdos programáticos no âmbito das disciplinas que compõem a área

A materialização de um ensino voltado para o desenvolvimento de competências, habilidades e conceitos e, concomitantemente, centrado na associação ensino–pesquisa como prática permanente, é, como já foi dito, promovida pela realização de atividades a serem realizadas pelos educandos que tornem significativos e contextualizados os conhecimentos que esses educandos vierem a construir / reconstruir. Lembramos ainda

que, tais atividades devem permitir aos educandos acessar e processar informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens. No entanto, todo esse conjunto não se efetiva no fazer cotidiano das atividades escolares sem que esteja organizado em torno de temas e assuntos próprios de cada uma das disciplinas que compõem determinada área de conhecimento.

A dupla face dessa situação aponta, portanto, para o fato de que não se desenvolvem competências, habilidades e conceitos sem a construção / reconstrução de conhecimentos, e vice-versa. A simples junção de ambos, todavia, também não garante que os educandos virão a construir / reconstruir conhecimentos. Só o farão se forem sujeitos ativos na realização das atividades escolares, e não meros espectadores passivos do discurso dos docentes e / ou das fontes, o que nos leva de volta à necessidade de estabelecer uma prática docente centrada na associação ensino-pesquisa, de forma permanente no âmbito das aulas regulares, e não, como ainda é comum nas escolas brasileiras, ter-se a pesquisa e a interação do sujeito-aluno em relação à atividades de pesquisas apenas nos momentos ocasionais dos chamados “projetos extracurriculares” – denominação em si mesma imprópria, visto que são projetos que ocorrem no âmbito das atividades curriculares, em paralelo com outras, não importa, mas não externos a elas. Como conseqüência disso, *toda e qualquer atividade escolar é curricular*, não fazendo sentido, portanto, o uso da equivocada expressão “extracurricular” para denominar algumas delas.

Posto isso, voltemos à questão relativa à construção / reconstrução de conhecimentos por parte dos educandos.

A forma concreta com que os saberes de uma dada disciplina são indicados no âmbito escolar é a organização dos mesmos em torno de temáticas e assuntos variados. Deriva dessa organização a materialização dos denominados conteúdos programáticos. São estes, portanto, que compõem a face dos conhecimentos que irão ser construídos / reconstruídos pelos alunos, concomitantemente ao desenvolvimento de competências, habilidades e conceitos por parte dos mesmos.

No entanto, e repetindo o que já foi dito ao longo deste documento, os conteúdos programáticos a serem selecionados pelos educadores não devem sinalizar para a não admitida, embora presente, intenção de formar jovens historiadores, geógrafos, filósofos, sociólogos etc., na escola fundamental e / ou média. Para que equívocos como esse não ocorram, devemos ter em conta que são os instrumentais de análise, ou seja, os conceitos e procedimentos próprios de uma dada disciplina que de fato serão a herança intelectual que a escola deixará para os educandos, juntamente com as competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Ora, esses instrumentais, bem como as competências e habilidades, só podem ser desenvolvidos mediante a mobilização e a confrontação dos educandos com *saberes* de uma disciplina escolar. Dizer isso não significa, porém, afirmar que os educandos deverão mobilizar *todos os saberes* dessa disciplina e se confrontar com eles. Definir quais serão esses saberes é função do educador e da sociedade. Mas, para tanto, deverão ser utilizados critérios bem definidos – e esses critérios derivam, necessariamente, da concepção de educação e de escola que se pretende construir.

As questões que apresentamos a seguir buscam mapear e dar indicativos para

que os educadores possam verificar se os conteúdos programáticos, que irão selecionar para serem incluídos nas programações escolares de suas disciplinas de atuação, de fato estão coerentes com a concepção de educação na qual este documento se assenta, qual seja, a de permitir que os processos educativos ocorram de maneira ativa e interativa pelos educandos em relação às disciplinas, às fontes de conhecimento e aos educadores. Em contrapartida, esses indicativos também orientam no sentido de que não existem conteúdos programáticos insubstituíveis e/ou imprescindíveis, ou seja, todo e qualquer conteúdo programático deve ser considerado como um meio para a construção/reconstrução de conhecimentos por parte dos educandos, e não fins em si mesmos.

- Os conteúdos programáticos não possuem ordem pré-estabelecida para serem estudados, o que significa dizer que os educadores devem romper com ordenamentos inflexíveis, materializados sobretudo pela sucessão temporal linear e por supostos pré-requisitos, ditados tão somente pela tradição escolar.
- A ausência de seqüências obrigatórias não significa que os diferentes temas/assuntos não possuam articulação entre si, do ponto de vista das competências que se pretenda que o educando venha a desenvolver, da opção metodológica, da concepção de disciplina, das finalidades do ensino da disciplina em determinado nível de ensino e da particularidade do objeto de estudo que caracteriza determinada disciplina (conhecer e dominar esses aspectos teórico-metodológicos é um fundamento essencial para o professor construir uma prática docente que efetivamente contribua para o desenvolvimento da autonomia intelectual do educando).
- Para qualquer opção de organização programática é necessário que se responda positivamente a algumas questões como:
  - Os recortes permitem o trabalho contextualizado, ou seja, com questões que se relacionam com o viver em sociedade amplo e/ou particular dos educandos?
  - Os recortes encerram questões que possam ser permanentemente problematizadas pelos educandos?
  - Os recortes permitem o trabalho com conhecimentos e questões relacionadas a eles que possam ser apropriadas e transpostas pelo educando para situações novas?
  - Os recortes permitem o trabalho com questões que envolvem o universo de diferentes sujeitos sociais?
  - Os recortes permitem o trabalho com diferentes linguagens e diferentes interpretações presentes em diferentes fontes de conhecimento?
  - Os recortes permitem o trabalho sistemático e, portanto, permanente, com atividades de pesquisa que visem ao desenvolvimento de competências, habilidades e conceitos pelo educando?
  - Os recortes permitem o trabalho com questões situadas em diferentes épocas e lugares?

Stampacchio, 1997, p. 46

Se tais questões forem respondidas positivamente, as escolhas programáticas terão condições de ser validadas. Nesse momento uma outra questão irá se abrir: freqüentemente as escolhas de programações ocorrem em escalas muito superiores

àquelas que permitem, pelas razões espaço / tempo de trabalho que já mencionamos, que tais programações sejam de fato implementadas ao longo de um ano letivo. Contudo, não basta ter critério para se selecionar os conteúdos programáticos, pois também é necessário ter critérios para organizá-los. E esses critérios não podem se tornar reféns de formas inflexíveis de organização, conforme já foi dito, baseados tão somente na sucessão temporal linear e por supostos pré-requisitos ditados pela tradição escolar.

Para superar e transformar esse tipo de condição, sugerimos a adoção de formas de organização programática que sejam flexíveis e que, portanto, permitam fazer com que os conteúdos programáticos possam ser o que já afirmamos que eles são: meios para construção / reconstrução de conhecimentos por parte dos educandos, e não fins em si mesmos. A alternativa de flexibilidade que aqui apresentamos, e que será exemplificada nos itens seguintes deste documento, em relação a cada uma das disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, está centrada na organização em torno de eixos temáticos.

A organização por eixos temáticos é uma opção metodológica para a construção dos recortes que darão origem e forma às programações escolares das diferentes disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Um eixo temático, devemos esclarecer, não se constitui em um tema, visto que os temas são recortes que demarcam objetos de estudo mais delimitados, relacionados de forma geral a um eixo temático ao qual se relacionam ou do qual se originam. Um eixo temático deve abranger uma questão suficientemente ampla, que possibilite a realização de análises sobre as diversas relações que compõem o universo social de diferentes grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Assim, um eixo temático nunca deve ser definido em torno de limites espaciais e temporais excessivamente restritos.

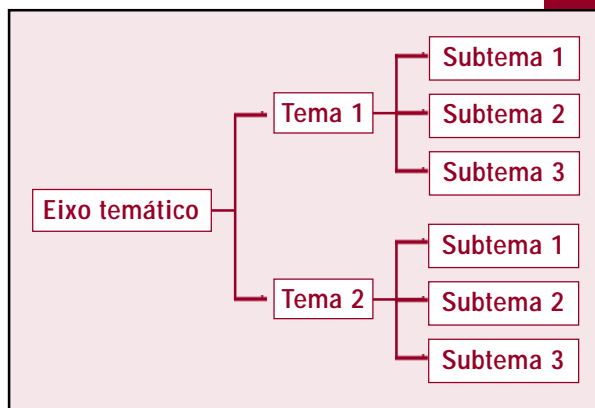
A organização em torno de eixos temáticos não deve ser entendida como fragmentação sumária dos conhecimentos derivados de uma dada disciplina da área de Ciências Humanas. Devemos levar em consideração que as análises acerca de determinado aspecto da realidade social, que possa ser objeto de estudo de uma disciplina da área, não implica afirmar que não se procederá às articulações entre as situações particulares e gerais, já que as situações particulares estão em dinâmica permanente com os movimentos amplos e gerais das sociedades. O que se deve ter claro, portanto, é que somente parte dos aspectos particulares, também representados pelos conteúdos programáticos nas programações escolares, é que poderão ser motivo de análise ao longo da trajetória escolar, pelo simples motivo de que não é possível, ao contrário do que os manuais escolares querem nos fazer crer, estudar todos os possíveis conteúdos programáticos que podem fazer parte de uma determinada disciplina escolar.

Por fim, devemos lembrar que a constituição de um eixo temático deve estar intimamente vinculada ao objeto da disciplina do qual se origina e também aos conceitos estruturadores dessa mesma disciplina. Dessa forma, são esses conceitos que, juntamente com os pressupostos da contextualização, do desenvolvimento de competências e habilidades, da associação ensino-pesquisa como prática permanente e da

interdisciplinaridade, da forma como esta foi conceituada no início deste documento, nortearão a construção dos eixos temáticos que servirão de referência orientadora para a construção dos recortes de temas e subtemas, que irão originar as programações de cada uma das disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

De maneira sintética, as relações eixos temáticos / temas / subtemas podem ser nomeadas da seguinte forma:

- O eixo temático escolhido deve sintetizar uma questão geral central da disciplina que seja significativa para o viver em sociedade e que se relacione com o universo de diferentes sujeitos sociais, em diferentes tempos e lugares.
- Os temas devem estar relacionados diretamente ao eixo temático que lhes dá origem e sua quantidade pode ser variável.

- Os subtemas devem estar relacionados diretamente aos temas que lhes dão origem e sua quantidade pode ser variável.

Finalmente, lembramos que as sugestões de programação, que serão apresentadas ao final dos itens relacionados a cada uma das disciplinas, não esgotam as possibilidades para esse tipo de organização nem tampouco estão apresentadas de forma seriada. Assim, quaisquer das sugestões apresentadas poderão ser utilizadas, no todo ou em parte, para qualquer uma das três séries do ensino médio.

Bibliografia

BUSQUETS, Maria Dolores *et al. Temas transversais em educação* – bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998 (coleção Práxis).

_________. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente* – a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

MENDONÇA, Nadir Domingues. *O uso dos conceitos* – uma questão de interdisciplinaridade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 4ª ed.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec / MEC), 1999.

MORENO, Montserrat *et al. Conhecimento e mudança*: os modelos organizadores na construção do conhecimento. São Paulo: Moderna.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Instituto Esplan, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STAMPACCHIO, Léo. *Praticando a interdisciplinaridade na Escola Fundamental e Média* – Unidade 1. São Paulo: PUC / SP – COGEAE, 1997.

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender?* Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2ª ed., Campinas / SP: Papirus, 1995.

Filosofia

A verdadeira filosofia consiste em reaprender a ver o mundo.
Merleau-Ponty

Os conceitos estruturadores da Filosofia

Examinemos, na Lei de Diretrizes e Bases (n° 9.394, de 1996), alguns artigos dos quais poderemos partir:

- o art 2° prescreve que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
- o art. 27, que trata dos conteúdos curriculares da educação básica, estabelece como diretrizes a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- o art. 35 estabelece como finalidades do Ensino Médio, além da preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, o seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (inciso III) e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (inciso IV);
- o art. 36, sobre o currículo do Ensino Médio, dispõe no inciso III do § 1° que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando *demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania* (grifo nosso).

Estabelecer o que o aluno deve conhecer e que competências desenvolver no curso de Filosofia no Ensino Médio configura uma tarefa a ser enfrentada de maneira diversa daquela que se espera em qualquer outra disciplina, por causa das características que são próprias ao filosofar. O professor de Física, por exemplo, é capaz de definir o campo da ciência com a qual trabalha, conhece sua metodologia e, a partir dessa base aceita pelos cientistas dos quais é contemporâneo, consegue estabelecer um conteúdo programático mínimo e, além disso, escalonar as dificuldades para escolher o que será estudado de início, como pré-requisito para a compreensão de conceitos mais complexos.

No entanto, não existe uma Filosofia – como há uma Física ou uma Química –, o que

existem são filosofias, podendo o professor (a quem chamaríamos de *filósofo-educador*) privilegiar certas linhas de pensamento e de metodologia, sejam elas a dialética, a fenomenológica, a racionalista etc. Também, diferentemente de outras disciplinas, não há um "começo", um pré-requisito para se introduzir a Filosofia, a não ser quanto aos cuidados necessários com o estágio de competência de leitura e abstração dos alunos, bem como o universo de conhecimentos e valores que cada um deles já traz consigo.

Outra dificuldade encontrar-se-ia nas sugestões dos PCNEM quanto aos saberes e às competências necessários para a formação do cidadão, como sujeito ético e político. Ora, se pensarmos que a Filosofia não tem função pragmática, no sentido de que sua finalidade está nela mesma, ou seja, no filosofar, somos levados a concluir não ser possível transformá-la em instrumento de qualquer fim, por mais nobre que seja. No entanto, não há como negar a vocação do filósofo, como pessoa do seu tempo, em estabelecer vínculos com a educação. Basta lembrarmos da alegoria da caverna, em *A República*, de Platão: aqueles que foram libertos das correntes e voltaram para o convívio dos demais, após terem contemplado as coisas mesmas e superado o conhecimento ilusório dado pelas sombras projetadas na caverna, têm um compromisso com a *paideia*. Assim diz Platão, pela boca de Sócrates:

> A educação é, portanto, a arte que se propõe este fim, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de operá-la; ela não consiste em dar a vista ao órgão da alma, pois que este já o possui; mas como ele está mal disposto e não olha para onde deveria, a educação se esforça por levá-lo à boa direção.

É verdade, no entanto, que os tempos mudaram e com eles as concepções a respeito do papel do educador. Mais do que aquele que dirige o processo, por conhecer a "verdade", cabe ao professor dar condições para que o próprio aluno construa seu conhecimento crítico e se oriente na direção da autonomia da ação. Dessa forma, não constitui incoerência recusar a função pragmática da Filosofia, no momento em que o filósofo criador elabora conceitos originais, ao mesmo tempo em que se reconhece a dimensão pedagógica da Filosofia. Assim, no presente documento discutiremos o trabalho do filósofo-educador e suas intenções pedagógicas – nesse caso, intencionais e pragmáticas – de proporcionar a ocasião oportuna para seus alunos desenvolverem determinadas competências e habilidades que os tornem sujeitos autônomos e cidadãos conscientes.

Antes, porém, seria preciso definir o que é Filosofia e determinar seu objeto e método, o que configura, já de início, um problema filosófico. Não por acaso, um dos campos de investigação filosófica é a Filosofia da Filosofia. É nesse sentido que Edmund Husserl se pergunta:

> O que pretendo sob o título de Filosofia, como fim e campo das minhas elaborações, sei-o, naturalmente. E contudo não o sei... Qual o pensador para quem, na sua vida de filósofo, a Filosofia deixou de ser um enigma? [...] Só os pensadores secundários que, na verdade, não se podem chamar filósofos, estão contentes com as suas definições.

Desde o momento em que os gregos distinguiram os relatos míticos da nascente Filosofia, valeram-se da defesa da racionalidade. Mas a razão filosófica dos gregos não é a mesma dos pensadores medievais, que subordinavam a Filosofia, como *ancilla theologiae* (serva da teologia), às verdades inquestionadas e inquestionáveis da fé. Nem é a mesma razão dos modernos que, instigantes, indagavam sobre o ponto de partida do conhecimento, a fim de conhecer a capacidade mesma de conhecer. Recrudescendo esse questionamento, Kant colocou a razão num tribunal para avaliar criticamente seus limites e possibilidades, o que, em última análise, criou um impasse para a metafísica. No século XIX, com o desenvolvimento acelerado das ciências particulares, o cientificismo positivista procedeu a um reducionismo: ao valorizar de maneira exagerada o conhecimento científico como a suprema forma de racionalidade positiva, reduziu drasticamente a função da Filosofia. Como reação ao positivismo, a fenomenologia de Husserl enfatizou o papel da Filosofia como conhecimento rigoroso da possibilidade do conhecimento científico e o estudo dos fundamentos, dos métodos e dos resultados das ciências. Já a Filosofia analítica, com suas inúmeras ramificações surgidas desde o início do século XX, reduziu a tarefa da Filosofia à análise da linguagem, a partir dos problemas lógicos colocados pelas ciências. Como disse Wittgenstein em seu *Tractatus*, “O fim da Filosofia é o esclarecimento lógico dos pensamentos” [...] “O resultado da Filosofia não são ‘proposições filosóficas’, mas é tornar proposições claras”.

Ao percorrermos, na história da Filosofia, as mais diversas definições, percebemos a vocação filosófica que se encontra sobretudo na colocação de problemas e menos na resolução deles. Mesmo porque, à medida que mudam as formas de relações humanas e o conhecimento do mundo, surgem novos questionamentos e perplexidades.

Diante da exigência didática de escolher um caminho, no sentido etimológico primeiro de estabelecer um “método”, convém, por questões práticas, antes de nos agarrarmos a uma *definição* de Filosofia, buscar uma *orientação* para reconhecer atividades que possamos qualificar de filosóficas, sempre tendo em vista nosso propósito de educadores.

As dificuldades em definir o que é Filosofia já se encontram explicitadas nos PCNEM:

> Trata-se aqui, então, de delinear alguns elementos que podem auxiliar na contextualização mais adequada dos conhecimentos filosóficos no Ensino Médio. Tomando como ponto de partida o referido inciso III § 1° do artigo 36, evidenciam-se naturalmente três questões: (a) que conhecimentos são necessários? (b) que Filosofia? e (c) de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo? (p. 329)

Nessas questões vislumbra-se de forma clara a intenção pedagógica da utilização da Filosofia no Ensino Médio, o que supõe a aceitação de posicionamentos diferentes entre os professores de Filosofia na escolha dos conteúdos programáticos, mas não

quanto ao "norte educativo", centrado na formação da cidadania. É o que se encontra enfatizado na continuidade da leitura dos PCN:

> Em suma, a resposta que cada professor de Filosofia do Ensino Médio dá à pergunta (b) "que Filosofia?" decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado. Aliás, é fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor de Filosofia, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica. Por certo, há filosofias mais ou menos críticas. No entanto, independentemente da posição que tome (pressupondo que se responsabilize teórica e praticamente por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um. (p.331)

Mesmo reconhecendo a multiplicidade de caminhos que cada filósofo-educador possa privilegiar, por questões didáticas, optamos por assumir determinada *orientação* – uma entre muitas possíveis, voltamos a frisar –, pela qual a Filosofia é compreendida em linhas gerais como *uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas.*

Embora os artigos da LDB citados inicialmente neste documento (com exceção do artigo 36, que trata explicitamente da Filosofia e da Sociologia) façam referência a todas as disciplinas do currículo, a Filosofia, por suas características, tem condições de contribuir de forma bastante efetiva no processo de aprimoramento do educando como pessoa e na sua formação cidadã. Ou seja, enquanto os temas de ética e cidadania bordejam as demais disciplinas como reflexão transversal, no ensino da Filosofia esses temas podem constituir os eixos principais do conteúdo programático.

Não se pense que, com essa afirmação, estejamos conferindo algum tipo de superioridade a ela, mas sim reconhecendo que, pela sua especificidade, a Filosofia:

- abre o espaço por excelência para tematizar e explicitar os conceitos que permeiam todas as outras disciplinas, e o faz de *forma radical*, ou seja, buscando suas raízes ou fundamentos e pressupostos;
- discute os *fins últimos* da razão humana e os fins a que se orientam todas as formas de ação humanas, e sob esse aspecto, levanta a questão dos valores;
- examina os problemas sob a perspectiva *de conjunto* – enquanto as ciências particulares abordam "recortes" da realidade – o que permite à Filosofia elaborar uma *visão globalizante, interdisciplinar e mesmo transdisciplinar* (metadisciplinar);
- não trata de um objeto específico, como nas ciências, porque nada escapa ao seu interesse, ocupando-se de *tudo*.

Nem sempre, porém, a disposição humana para a reflexão é estimulada, antes chega a ser desencorajada ou escamoteada. Por isso é importante o trabalho da educação: se

o senso comum é um conjunto de idéias e valores que servem de base à nossa primeira visão de mundo, trata-se no entanto de um saber não-crítico, fragmentado, incoerente, desarticulado, misturado a crenças arraigadas e, portanto, pré-reflexivo.

Uma das funções do filósofo-educador consiste em dar elementos para o aluno examinar de forma crítica as certezas recebidas e descobrir os preconceitos muitas vezes velados que as permeiam. Mais ainda, ao refletir sobre os pressupostos das ciências, da técnica, das artes, da ação política, do comportamento moral, a Filosofia auxilia o educando a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida.

Não se trata, porém, de concluir que o professor de Filosofia é um "guia" que conduz o aluno "das trevas à luz", mas sim que é o mediador entre o educando e o texto filosófico (ou o texto não-filosófico que será compreendido segundo o enfoque da Filosofia), o que equivale a dizer que o professor é o mediador entre o aluno e a cultura em que vive, já que o ensino/aprendizagem não se faz à margem do contexto histórico-social.

Podemos, agora, considerar a Filosofia na sua dimensão pedagógica, como disciplina do Ensino Médio comprometida com a formação cidadã, e, a partir do posicionamento tomado no item anterior e das ressalvas que foram feitas sobre os diversos caminhos a serem seguidos, torna-se possível estabelecer como conceitos estruturadores da Filosofia: o ser, o conhecimento e a ação. Desdobramos então esses conceitos, lembrando que a apropriação que deles faz a Filosofia é no sentido de uma reflexão radical – que busca as raízes dos conceitos, seus fundamentos e pressupostos – e indaga sobre seus fins.

Quanto à reflexão sobre o ser, de que trata a Filosofia? Sabemos, desde Platão, que o filósofo é aquele que se admira diante do óbvio, porque introduz no mundo a estranheza, o questionamento. Dessa forma, busca a origem, o sentido das coisas, das idéias, dos comportamentos estabelecidos. Além disso, enquanto as ciências particulares ou qualquer outra expressão do conhecimento humano têm seu objeto circunscrito a determinado campo, a Filosofia se ocupa da totalidade dos seres: se a História se utiliza do conceito de *tempo*, se a Biologia o de *ser vivo*, se a Psicologia o de *liberdade* e *determinismo*, se a Religião parte da *verdade revelada* e se sustenta pela *fé*, cabe à Filosofia indagar sobre o que é a realidade representada por esses conceitos e quais seus pressupostos. Como disse Merleau-Ponty (1998):

> [...] é impossível negar que a Filosofia coxeia. Habita a história e a vida, mas quereria instalar-se no seu centro, naquele ponto em que são advento, sentido nascente. Sente-se mal no já feito. Sendo expressão, só se realiza renunciando a coincidir com aquilo que exprime e afastando-se dele para lhe captar o sentido. É a utopia de uma posse a distância.

Na reflexão sobre os fundamentos e fins do conhecimento, a Filosofia investiga os instrumentos do pensar, como a lógica e a metodologia; distingue e compara as diversas formas de apreensão do real, tais como mito, religião, senso comum, ciência, filosofia etc.; elabora a teoria do conhecimento, indagando sobre as possibilidades e os limites desse conhecimento.

Ao analisar os fundamentos e os fins da ação, parte-se das grandes áreas de reflexão da ética, estética, política, antropologia etc., a fim de compreender as formas de agir nos campos da moral, da arte, do exercício do poder, da técnica, da magia etc.

Vale destacar também que a separação dos três conceitos é didática, uma vez que se encontram imbricados: só para dar um exemplo, a obra de arte é do domínio do fazer humano, mas também depende da maneira pela qual o artista compreende o mundo, ao mesmo tempo que, para o fruidor, representa uma nova forma de conhecimento que amplia sua sensibilidade e imaginação. Além disso, na Filosofia prevalecem as discussões em torno dos juízos de valor, pelos quais, diante "do que é" pergunta-se sobre o "dever ser". Decorre daí o papel de crítica da cultura que lhe cabe. Citamos o historiador da Filosofia François Châtelet:

> Desde que há Estado – da cidade grega às burocracias contemporâneas –, a idéia de verdade sempre se voltou, finalmente, para o lado dos poderes (ou foi recuperada por eles como testemunha, por exemplo, a evolução do pensamento francês do século XVIII ao século XIX). Por conseguinte, a contribuição específica da Filosofia que se coloca ao serviço da liberdade, de todas as liberdades, é a de minar, pelas análises que ela opera e pelas ações que desencadeia, as instituições repressivas e simplificadoras: quer se trate da ciência, do ensino, da tradução, da pesquisa, da medicina, da família, da política, do fato carcerário, dos sistemas burocráticos, o que importa é fazer aparecer a máscara, deslocá-la, arrancá-la...

O significado das competências específicas da Filosofia

Ao contrário de longa tradição que persiste em considerar o Ensino Médio como o momento preparatório para o curso superior, mais do nunca enfatiza-se hoje em dia a necessidade de tomá-lo como etapa conclusiva. Além dos diversos motivos já alegados, da formação integral do sujeito humano e do cidadão, não há como desprezar a rapidez das transformações da sociedade e do mundo do trabalho, o que exige a ênfase de outro tipo de intenção pedagógica. Aliás, desde o Renascimento, Montaigne já advertia para esse engano fatal na educação da crianças, ao se privilegiar as "cabeças cheias" em detrimento de "cabeças bem-feitas", mote retomado por educadores contemporâneos, como Edgard Morin e Philippe Perrenoud.

Mais do que transmitir conhecimentos, o professor deve promover competências gerais. Ou seja, mais do ensinar, deve "fazer aprender", uma vez que não se pode prever as modificações que virão a ocorrer em curto espaço de tempo nos mais diversos campos da cultura. O importante, no entanto, não consiste em menosprezar os conteúdos programáticos, e sim reconhecer que os conhecimentos são recursos a serem mobilizados nas mais inéditas e complexas situações reais. Caso contrário, de que adiantariam os saberes acumulados se não se transformassem em condições para serem aplicadas no trabalho, no convívio da família, no lazer, nas mais diversas

situações que exijam reconfigurações dos conhecimentos e improvisação no agir?

São diferentes as seleções de competências a serem privilegiadas na educação, tal como é advertido no documento geral sobre as áreas. A seguir abordaremos as competências específicas da Filosofia, de acordo com as escolhas sugeridas pelos PCNEM.

Representação e comunicação

Ler textos filosóficos de modo significativo.

Lembramos aqui a citação de Kant, inúmeras vezes repetida: "não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar", o que nos convence a evitar a abordagem tradicional de oferecer aos alunos a herança filosófica de maneira passiva, como um *produto* acabado. Para apropriar-se de fato do texto filosófico, o aluno deverá compreender o *processo* de um modo de pensar peculiar que só é possível pelo desenvolvimento da *competência discursivo-filosófica*. Como já antevimos nos itens anteriores, o acesso ao conteúdo filosófico se faz de maneira reflexiva, buscando os pressupostos dos conceitos e exercitando a capacidade de problematização. Para tanto, há que se utilizar da leitura de textos dos filósofos e, mesmo quando o professor preferir desenvolver um programa a partir de temas, não se deve deixar de tomar a história da Filosofia como referencial constante das reflexões, a fim de evitar equívocos e a banalização do conhecimento filosófico (PCNEM, 1999, p.335).

Há várias formas de se desenvolver a *leitura analítica*, mas em geral é importante fazer com que o aluno comece pela *análise temática*, ocasião em que aprende a "ouvir o que o autor tem a dizer". Esses passos iniciais são importantes para estimular a disciplina intelectual, ao aprender a identificar as idéias centrais, o rigor dos conceitos, a articulação da argumentação, a coerência da exposição, para só então enveredar pelos aspectos denotativos do texto e exercitar a *análise interpretativa* e a posterior *problematização*.

Resta lembrar que a apropriação do processo do filosofar é uma maneira de construir uma forma de pensar autônoma, em última análise, um pressuposto decisivo para o exercício da cidadania.

Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.

À medida que o aluno desenvolve a competência de realizar uma leitura significativa dos textos filosóficos, o professor pode ampliar esse processo oferecendo *outros textos de diferentes estruturas e registros*, tais como artigo de jornal, poesia, romance, programa de televisão, filme, peça teatral, música, pintura, propaganda, texto científico etc. É indispensável respeitar a especificidade de cada estrutura discursiva e que o aluno entenda essa abordagem não como forma superior de analisar aquelas produções culturais, e sim para experienciar "um olhar

especificamente filosófico, vale dizer, analítico, investigativo, questionador, reflexivo, que possa contribuir para uma compreensão mais profunda da produção textual específica que tem sob as vistas". [...] "De qualquer modo, o desenvolvimento dessa competência supõe a capacidade de articular referências culturais em geral e, mais especificamente, a *capacidade de articular* diferentes referências filosóficas e diferentes discursos. Uma prática, portanto, comprometida com o pressuposto de uma *leitura transdisciplinar do mundo*, a qual deve poder ser fomentada pela escola na medida em que os diversos conhecimentos disponíveis se interliguem numa rede" (PCNEM, 1999, pp. 338-339). (grifos nossos)

Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.

É importante garantir ao aluno o espaço para a produção própria. Esse espaço começa na sala de aula, quando formula questões ou participa de trabalhos em grupo e de debates. Dessa forma, exercita, pela expressão oral, a organização do seu pensamento assim como o respeito pela palavra do outro. Além desses procedimentos, é preciso que seja estimulado a desenvolver a expressão escrita, por meio da *dissertação filosófica*. Segundo Folscheid e Wunenburger:

> A dissertação filosófica, com efeito, é o *exercício filosófico por excelência*. Não há melhor lugar para exercitar nosso pensamento sobre um tema preciso, para analisar e produzir conceitos articulando-os dentro e através de um discurso, não há outro meio de colocar-nos na necessidade de ter de construir uma problemática. Em suma, a dissertação, em filosofia, é insubstituível, essencial: tem a ver com a *essência* do ato de filosofar.

Bem sabemos das dificuldades iniciais de nossos alunos diante do desafio de estruturar a espinha dorsal de um texto, de organizar o raciocínio e fundamentar suas idéias com argumentos mais precisos do que os usados no calor dos debates. No entanto, essas dificuldades iniciais precisam ser vencidas, porque o trabalho dissertativo é o coroamento do processo que começa com leituras dos textos, fichamentos, pesquisas, debates, e configura-se como a condição da autonomia intelectual do educando.

Embora se apresente como trabalho individual, a dissertação deve ser compreendida como o amadurecimento das discussões, não só das que se iniciam com os autores dos textos, como daquelas que se ampliaram com os colegas de classe. E por fim, a dissertação deve retornar ao aluno para ser comentada, não só pelo professor, mas pelo grupo, no esforço dialógico de avaliação intersubjetiva no qual são verificados o rigor conceitual do texto e a coerência da exposição.

Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

O esforço de dialogar com o autor do texto analisado se estende em outros procedimentos igualmente importantes, tal como o debate em sala de aula, que estimula

a relação dialógica, por excelência intersubjetiva – lembramos que a Filosofia nasceu na praça pública, como resultado da discussão dos temas de interesse da cidade. Destacando o aspecto de imbricamento entre conteúdo e competências, o debate não deve ser meramente opiniático, mas deve estar alavancado a partir dos textos analisados e dos conteúdos examinados, ainda quando extrapole esse ponto de partida.

Educar para o pensar também é, portanto, dar condições para que os jovens superem o egocentrismo infantil, procedendo à descentração da inteligência e da afetividade. De fato, segundo Piaget, a reflexão é uma deliberação interior, uma discussão que se tem consigo mesmo, enquanto a discussão, por sua vez, é uma reflexão exteriorizada. Não por acaso, aprender a pensar e a debater é contribuir para a construção da sociedade pluralista, que supõe o sujeito autônomo e crítico e que, ao mesmo tempo, é capaz de reconhecer a alteridade, aceitar as diferenças, buscar o consenso pelo poder da palavra, mas reconhecendo o dissenso como expressão da sociedade democrática, que não é homogênea.

Investigação e compreensão

Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

Desde há muito tempo, a escola estrutura seu conteúdo programático em torno do ensino das diversas disciplinas, muitas vezes de maneira enciclopédica, tentando dar conta da avalanche de conhecimentos. Além da perversa ênfase no conteúdo, essas inúmeras disciplinas permanecem estanques em seus territórios, levando a uma aprendizagem fragmentada da realidade.

A educação contemporânea tem buscado superar essa distorção, restabelecendo os elos que unem os diversos saberes. Mesmo no ensino superior, ainda que não se recuse a necessária formação de especialistas, já existem experiências na criação de centros transdisciplinares encarregados de discutir a interação e a integração dos saberes, numa abordagem holística.

A propósito da necessidade de se tornar a *interdisciplinaridade* um eixo privilegiado do Ensino Médio, a ser encarada como desafio para qualquer professor, não há como negar a vocação da Filosofia para a visão de conjunto, para a percepção da totalidade:

> Possuindo uma natureza, a rigor, transdisciplinar (metadisciplinar), a Filosofia pode cooperar decisivamente no trabalho de articulação dos diversos sistemas teóricos e conceptuais curriculares, quer seja oferecida como disciplina específica, quer, quando for o caso, esteja inserida no currículo escolar sob a forma de atividades, projetos, programas de estudo etc.
>
> [...] Considerando a transdisciplinaridade a partir do ponto de vista de seus próprios conteúdos disciplinares, a Filosofia pode, por exemplo, levar o estudante à apropriação reflexiva de conceitos, modos discursivos e problemas das Ciências

Naturais (questões de método, estruturas discursivas lógico-matemáticas, a enunciação empírico-analítica etc.), das Ciências Humanas (o *a priori* lingüístico-cultural, as estruturas discursivas críticas, a enunciação histórico-hermenêutica etc.) e das Artes (o fazer artístico, estruturas discursivas poéticas, a enunciação estético-expressiva etc.) (PCNEM, 1999, p. 342).

Contextualização sociocultural

Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

No processo de trabalhar com textos especificamente filosóficos, com outras estruturas e outros registros e no esforço de articular os conhecimentos filosóficos e outras expressões culturais, assim como de debater e de elaborar dissertações, o aluno aprende a examinar o texto como algo que não se encontra fechado em si mesmo, mas aberto a interpretações e a problematizações diversas. De fato, a habilidade hermenêutica supõe a *contextualização* dos conhecimentos filosóficos sob diversos aspectos:

1. No plano da origem específica desses conhecimentos, já que o aluno aprende a situá-los no sistema conceptual de onde surgiram, interpretando-os com a perspectiva de seu autor e no contexto em que surgiu esse pensamento.
2. No plano pessoal-biográfico, porque, se de início o aluno se afasta da perspectiva pessoal a fim de examinar o texto com isenção, depois retorna ao seu próprio contexto, ou seja, ele parte de sua vivência para o abstrato e deste retorna, enriquecendo sua experiência pessoal.
3. No entorno sócio-histórico-cultural, pelo qual o aluno consegue "identificar com clareza sua posição; lidar melhor com a complexidade e a pluralidade de discursos, valores e coisas que parecem se amontoar desordenadamente; reconhecer o trabalho social como esforço comum necessário para a construção da vida compartilhada, além de reconhecer a injustiça e a inumanidade na distribuição dos frutos desses esforço histórico coletivo; trazer à tona e apontar o arsenal da crítica filosófica contra toda contextura de interesses apoiados em normas morais injustas; na medida em que sejam reconhecidos, desmascarar comportamentos inautênticos [...] identificar distorções na dimensão política em seus vários níveis [...] descobrir que seu projeto de vida se torna tanto mais pessoal e significativo quanto mais se aprofunda no contexto da comunidade em que se projeta, seja ela entendida local, regional ou universalmente". (PCNEM, 1999 pp. 344-345).
4. No horizonte da sociedade científico-tecnológica, os conhecimentos filosóficos podem levar o aluno a descobrir em que contextos essas forças produtivas foram plasmadas, que poder possuem e "que relações têm com o atual estado de coisas em casa, na escola, no bairro, na cidade, no país, no mundo; que impacto produzem nas relações sociais e na afetividade, na escolha profissional e na própria garantia de vida, tornada problemática com a alteração globalizada das relações entre capital e trabalho" (PCNEM, 1999, p. 345).

A articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Filosofia

Dissemos no item anterior que as competências permitem mobilizar conceitos, relações e procedimentos. E também consideramos a possibilidade de cada professor escolher o conteúdo programático centrado em *temas filosóficos*, ou na *história da Filosofia*, desde que, no primeiro caso, não se perca a história da Filosofia como referencial permanente. Resta acrescentar que esse recurso da história da Filosofia não se reduz à simples exposição histórica de fatos e idéias, mas representa o retorno à gênese dos conceitos e à sua reinterpretação até compreendê-los a partir do contexto atual.

Por exemplo, no eixo temático "Relações de poder e democracia", que iremos sugerir no próximo item, o conceito de *democracia* desdobra-se a partir dos três citados conceitos estruturadores: o que é democracia, que tipo de *ação* constitui a *política democrática*, o que conhecemos a respeito dos diversos conceitos de democracia. Nesse sentido, a discussão sobre o que hoje entendemos por democracia, pode passar pelo exame do que foi a democracia na Antiguidade grega, pela concepção de Montesquieu, no século XVIII, a respeito da divisão dos três poderes, oportunidade que permite discutir as formas pelas quais o poder Executivo, nas ditaduras, se sobrepõe ao Legislativo e ao Judiciário, ou ainda quando, mesmo sob a vigência do Estado de direito, o Executivo exagera nas medidas provisórias, o que também provoca desequilíbrio entre os três poderes.

Pode-se também rever como Rousseau elaborou o conceito de soberania do povo e de democracia direta, para em seguida, a partir do contexto atual, em que predominam as democracias representativas, discutir os artigos da Constituição Brasileira de 1988, na qual recursos como plebiscito, referendo e iniciativa popular significam a incorporação de mecanismos de democracia semi-direta. Igualmente, a análise de vários tipos de organizações não-governamentais (ONG) dão elementos para a percepção de como a democracia é uma *policracia*, em que o poder não se concentra, mas se distribui pelos cidadãos, cuja atuação participativa pode ir muito além do ato da escolha do representante pelo voto. É dessa forma que se pretende-realizar a contextualização dos conteúdos filosóficos.

No nível da própria vivência da comunidade escolar, as assembléias criadas para discutir conflitos internos torna-se um bom exercício do diálogo, da argumentação, do respeito pelas posições divergentes, na busca da colocação de problemas e no esforço comum de encontrar para eles soluções coletivas. Dessa forma, exercita-se a competência de representação e comunicação, sobretudo por meio do debate, pela defesa de pontos de vista baseada em argumentos que poderão ser mudados em face a argumentos mais consistentes. É bom lembrar que, ainda dentro desse item das competências, já falamos sobre a importância de o próprio aluno produzir por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.

Em outros níveis de articulação, pode-se verificar o que ocorre nas demais expressões no universo da cultura simbólica, tal como na arte, em que a democracia permite a livre criatividade, enquanto as ditaduras se ocupam de vigiar e punir com a censura. Ou ainda,

como a sociedade democrática não significa apenas garantir o formalismo do direito e das instituições livres, mas exige a efetiva distribuição igualitária dos bens produzidos, desde o saber científico-tecnológico até as riquezas materiais, a fim de garantir a todos o direito à informação e ao usufruto dos bens produzidos. Sob esse aspecto, busca-se desenvolver a competência de investigação e compreensão, pela articulação de conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos nas Artes e de outras produções culturais.

Evidentemente, estamos apenas dando exemplos de conteúdos programáticos e de suas relações com as competências, cabendo ao professor seguir outros caminhos, de acordo com sua formação e seus interesses. O importante é mostrar que, dessa forma, procedem-se a diversas articulações dos conceitos com as competências específicas da Filosofia.

Sugestões de organização de eixos temáticos em Filosofia

Apresentamos, a seguir, os eixos temáticos, para que o professor elabore posteriormente sua própria organização programática, tendo em vista o perfil de seus alunos e o tempo de que dispõe para as aulas de Filosofia.

Lembramos o que já foi dito na apresentação geral deste documento: "As sugestões temáticas que serão apresentadas – derivadas que são dos conceitos estruturadores e das competências sugeridas para a área em geral e para cada disciplina que a compõe em particular – não devem ser entendidas como listas de tópicos que possam ser tomadas por um currículo mínimo, porque é simplesmente uma proposta, nem obrigatória nem única, de uma visão ampla do trabalho em cada disciplina.".

Eixos temáticos

Relações de poder e democracia

Temas	Subtemas
1. A democracia grega	• A ágora e a assembléia: igualdade nas leis e no direito à palavra • Democracia direta: formas contemporâneas possíveis de participação da sociedade civil
2. A democracia contemporânea	• Antecedentes: – Montesquieu e a teoria dos três poderes – Rousseau e a soberania do povo • O confronto entre as idéias liberais e o socialismo • O conceito de cidadania
3. O avesso da democracia	• Os totalitarismos de direita e esquerda • Fundamentalismos religiosos e a política contemporânea

A construção do sujeito moral	
Temas	**Subtemas**
1. Autonomia e liberdade	• Descentração do indivíduo e o reconhecimento do outro • As várias dimensões da liberdade (ética, econômica, política) • Liberdade e determinismo
2. As formas da alienação moral	• O individualismo contemporâneo e a recusa do outro • As condutas massificadas na sociedade contemporânea
3. Ética e política	• Maquiavel: as relações entre moral e política • Cidadania: os limites entre o público e o privado
O que é Filosofia	
Temas	**Subtemas**
1. Filosofia, mito e senso comum	• Mito e Filosofia: o nascimento da Filosofia na Grécia • Mitos contemporâneos • Do senso comum ao pensamento filosófico
2. Filosofia, ciência e tecnocracia	• Características do método científico • O mito do cientificismo: as concepções reducionistas da ciência • A tecnologia a serviço de objetivos humanos e os riscos da tecnocracia • A bioética
3. Filosofia e estética	• Os diversos tipos de valor • A arte como forma de conhecer o mundo • Estética e desenvolvimento da sensibilidade e imaginação

Bibliografia

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando, introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.

CHÂTELET, François. *História da Filosofia, idéias, doutrinas* – o século XX. Rio de Janeiro: Zahar , s/d, 8 volumes.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. *Metodologia filosófica*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico de Filosofia*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O elogio da Filosofia*. Lisboa: Guimarães Editores, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

PLATÃO. *A República*. Lisboa: Calouste Gulbekian, 9ª ed. 2001.

Geografia

Os conceitos estruturadores da Geografia

Há algumas questões prévias relativamente à inserção da Geografia no contexto das Ciências Humanas no Ensino Médio, que devem ser levadas em conta para que se possa efetivamente entender o caráter de seu ensino.

Na realidade, sua inclusão no contexto das Ciências Humanas nada mais é do que o reconhecimento de sua estruturação como Ciência, firmado no final do século XIX quando, graças aos geógrafos definidores de seus princípios fundamentais, Humboldt, em data anterior e mais precisamente La Blache e De Martonne configuram o caráter social e humanístico de uma Ciência que, construída também com concepções e leis de ordem natural, as identifica como elementos que se configuram em um processo de organização e apropriação do espaço pelo homem que, em última instância, lhe dá o toque final e, por conseqüência, seu caráter peculiar.

Essa é uma questão importantíssima para que se possa entender plenamente que, mais que os conteúdos, são os conceitos e seu alcance os definidores do caráter da Geografia a ser encaminhado no Ensino Médio. Assim, por exemplo, as formações vegetais ou os agrupamentos humanos são conjuntos definidos por normas que regem a natureza, porém compõem conjuntos em cuja configuração participam ativamente fatores culturais, característicos do processo de ação do homem como ser social. E é aí que se dá a identidade do conhecimento geográfico, com suas peculiaridades. Isso significa que, diante das características da Geografia, um mesmo elemento pode ter uma base conceitual diferenciada, o que justifica plenamente a importância da priorização dos conceitos num nível de ensino da disciplina e de suas articulações na área de Ciências Humanas.

Observemos com atenção os conceitos que são a base estrutural da Geografia no âmbito das Ciências Humanas no quadro da página seguinte. Veremos que, ao contrário do que possa parecer *a priori*, os conceitos que compõem o cerne do trabalho na disciplina de Geografia no Ensino Médio não constituem uma relação aleatória de elementos listados ou escolhidos entre outras possibilidades. Na realidade, trata-se de um conjunto de conceitos que se encaixa com nitidez nos objetivos do ensino da disciplina no Ensino Médio e com as próprias características essenciais da Geografia como ciência.

Conceito	Concepção norteadora	Elementos de aprofundamento
Espaço geográfico	Conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas) que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar. (Milton Santos)	O espaço é perceptível, sensível, porém extremamente difícil de ser limitado, quer por dinâmica, quer pela vivência de elementos novos e elementos de permanência. Apesar de sua complexidade, ele apresenta elementos de unicidade. Interferem nos mesmos valores, que são atribuídos pelo próprio ser humano e que resultam numa distinção entre o espaço absoluto – cartesiano – uma coisa em si mesmo, independente; e um espaço relacional que apresenta sentido (e valor) quando confrontado a outros espaços e outros objetos.
Paisagem	Unidade visível do arranjo espacial, alcançado por nossa visão.	Contém elementos impostos pelo homem por meio de seu trabalho, de sua cultura e de sua emoção. Nela se desenvolve a vida social e, dessa forma, ela pode ser identificada informalmente apenas, mediante a percepção, mas também pode ser identificada e analisada de maneira formal, de modo seletivo e organizado; e é neste último sentido que a paisagem se compõe como um elemento conceitual de interesse da Geografia.
Lugar	Porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade.	Guarda em si mesmo as noções de densidade técnica, comunicacional, informacional e normativa. Guarda em si a dimensão da vida, como tempo passado e presente. É nele que ocorrem as relações de consenso, conflito, dominação e resistência. É nele que se dá a recuperação da vida. É o espaço com o qual o indivíduo se identifica mais diretamente.
Território	Porção do espaço definida pelas relações de poder, passando assim da delimitação natural e econômica para a de divisa social. O grupo que se apropria de um território ou se organiza sobre ele cria relação de territorialidade, que se constitui em outro importante conceito da Geografia. Ela se define como a relação entre os agentes sociais políticos e econômicos, interferindo na gestão do espaço.	A delimitação do território é a delimitação das relações de poder, domínio e apropriação nele instaladas. É portanto uma porção concreta. O território pode, assim, transcender uma unidade política, e o mesmo acontecendo com o processo de territorialidade, sendo que este não se traduz por uma simples expressão cartográfica, mas se manifesta sob as relações variadas, desde as mais simples até as mais complexas.
Escala	Distinguem-se dois tipos ou duas visões básicas: a escala cartográfica e a escala geográfica. A primeira delas é, *a priori*, uma relação matemática que implica uma relação numérica entre a realidade concreta e a realidade representada cartograficamente. No caso da escala geográfica, trata-se de uma visão relativa a elementos componentes do espaço geográfico, tomada a partir de um direcionamento do olhar científico: uma escala de análise que procura responder os problemas referentes à distribuição dos fenômenos.	Para a escala cartográfica, é essencial estabelecer os valores numéricos entre o fato representado e a dimensão real do fato ocorrente. No entanto, essa relação pode pressupor a escolha de um grau de detalhamento que implique a inclusão de fatos mais ou menos visíveis, dentro de um processo seletivo que considere graus de importância para o processo de representação. No caso da escala geográfica, o que comanda a seleção dos fatos é a ordem de importância dos mesmos no contexto do tema que está sendo trabalhado. Há, nesse caso, uma seleção efetiva dos fatos a partir dos diversos níveis de análise, que já se tentou agrupar em unidades de grandeza, o que pode ser discutível.
Globalização, técnicas e redes	O fato gerador é o processo de globalização, que corresponde a uma etapa do processo de implementação de novas tecnologias, que acabaram por criar a intercomunicação entre os lugares em tempo simultâneo. Para sua ocorência, torna-se fundamental a apreensão das técnicas pelo ser humano e a expressão das redes, que não se restringem à comunicação, mas englobem todos os sistemas de conexão entre os lugares.	A globalização é basicamente assegurada pela implementação de novas tecnologias de comunicação e informação, isto é, de novas redes técnicas que permitem a circulação de idéias, mensagens, pessoas e mercadorias, num ritmo acelerado, criando a interconexão dos lugares em tempo simultâneo.

Observe-se que, nos pressupostos metodológicos da Geografia, transparece a questão essencial que é o espaço geográfico, conceito central, redefinido e aprofundado por Milton Santos, que destacou a distinção entre o espaço absoluto e o espaço relacional, algo que regula as relações econômicas espaciais, dando a esse elemento uma dimensão social, pois é fruto de sua apropriação pelo homem.

É esse espaço que se define a partir de uma visão escalar, que se apresenta em duas dimensões distintas: uma cartográfica, que implica o domínio das tecnologias de representação e que, nesse sentido, apresenta uma relação de base matemática; e uma visão em que predomina uma ação seletiva de seus elementos, identificados sob o prisma de valores, específicos para determinadas visões dos fatos geográficos no todo, constituindo a chamada escala geográfica. Escala é assim a consecução representativa e seletiva do espaço.

Mas o ser humano se relaciona com o espaço não somente por meio de um processo de apropriação / organização, mas igualmente de construção, como grupo social, vindo a construir nesse espaço uma série de unidades distintas que se diferenciam pelo grau de estruturação de suas ações, constituindo assim o conjunto de três conceitos básicos: a paisagem, uma dimensão mais naturalizada; o lugar, algo mais próximo de cada indivíduo e com um sistema de relações entre as pessoas e as coisas que produzem relações mais perceptivas; e um processo de apropriação por forças de domínio, denominado território, cuja dinâmica relacionada ao sistema de poder e organização nele instalado constitui a territorialidade. Dessa forma, paisagem, lugar e território constituem manifestações do espaço geográfico em seu processo de produção / apropriação pela sociedade humana, com destaque para um sistema de organização que denominamos territorialidade. Esses, portanto, são elementos e conceitos espaciais.

O espaço terrestre é, no entanto, um espaço que vai se homogeneizando nas suas relações, criando sistemas de unificação que, existentes sob diferentes identidades ao longo do tempo histórico, transformando-se hodiernamente em sistemas de grande alcance e de grande dependência, aos quais damos o nome de globalização. Trata-se, então, de mais um importante conceito ligado ao processo de evolução do espaço geográfico e de sua moderna estruturação. É com base nas estruturas técnicas e das redes que a globalização se concretiza e, por isso mesmo, os conceitos de técnicas e de redes estão ligados a ela – técnicas como pressuposto das conquistas do homem, essenciais para aprimoramento dos sistemas de comunicação e, portanto, do domínio do espaço e de sua transformação em elemento no qual as distâncias desaparecem diante do tempo real. Para que isso ocorra, as técnicas acabam por propiciar o desenvolvimento das redes, não necessariamente materiais, mas aquelas que permitem não só a circulação dos fluxos de produtos e mercadorias, mas inclusive de pensamentos, imagens e de valores. Técnicas, redes e processo de globalização são, portanto elementos que se entrelaçam no espaço geográfico, entendido dentro da concepção de Milton Santos como um sistema de objetos e ações.

Percebe-se, assim, a lógica dos conceitos apresentados e por que são esses os elementos conceituais que constituem o cerne dos mecanismos geográficos capazes de dar à disciplina sua identidade e a necessária dinâmica às suas relações com as demais disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, identificada como uma das grandes áreas para o Ensino Médio.

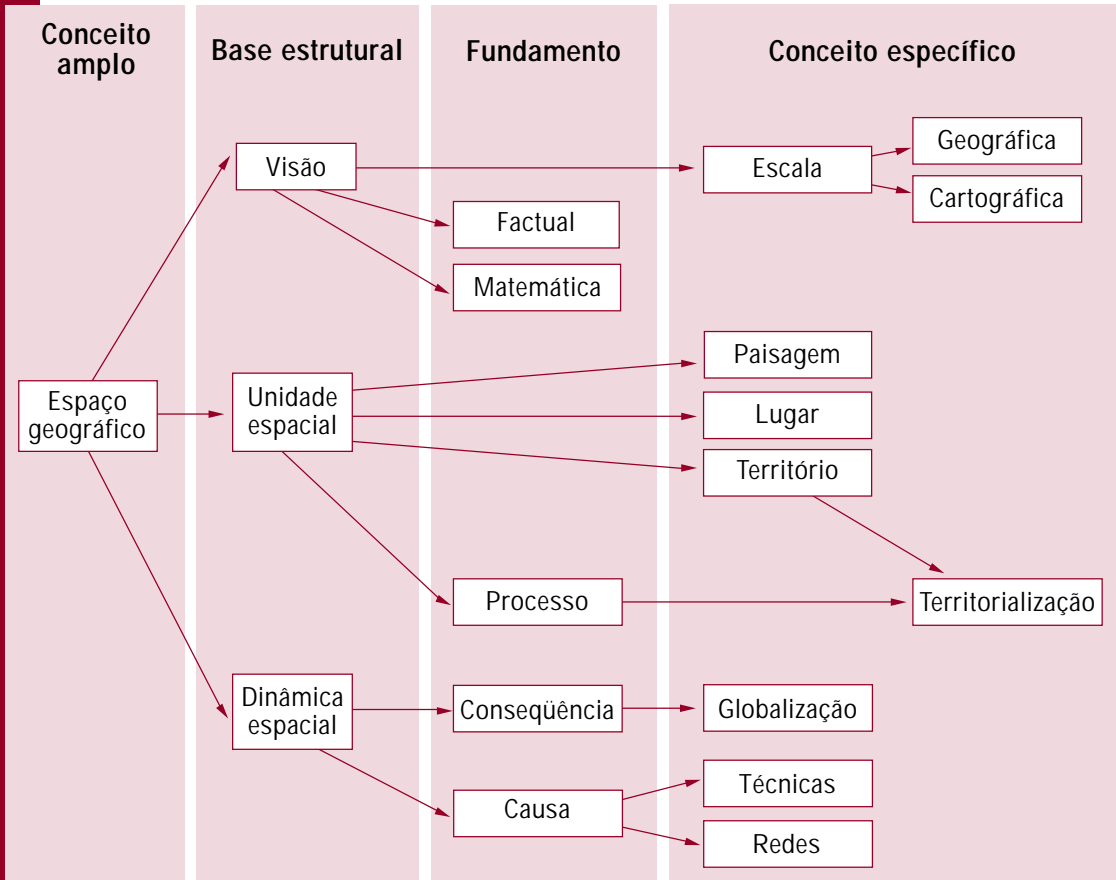
A opção por conceitos e não por definições estanques é essencial para estruturação da Ciência Geográfica, que busca libertar-se da concepção de disciplina de caráter essencialmente informativo para se transformar numa forma de construção do conhecimento reflexiva e dinâmica, permitindo a criatividade e, principalmente, dando ao educando as necessárias condições para o entendimento do dinamismo que rege a organização e o mecanismo evolutivo da sociedade atual.

Numa sociedade onde se torna importante redimensionar os conceitos que vêm sendo construídos ao longo dos tempos e, principalmente, atribuir-lhes uma nova dinâmica e um novo contexto, a ser pensado dentro de um mundo em forte movimento de transformação, não mais justifica trabalhar com definições prontas ou mesmo com conceitos acabados. Nesse sentido, a concepção conceitual permite uma abertura, na medida em que, por princípio, o conceito não é algo acabado, comportando redefinições e reajustes que se compatibilizam com as visões que se deve ter, a cada momento, do mundo em transformação.

No caso da Geografia, os conceitos elaborados para constituir a base das estruturas dos conhecimentos a serem construídos no Ensino Médio são, todos eles, elementos passíveis de discussão e de elaboração de dados essenciais à compreensão dos fatos geográficos. Primeiramente, é preciso entender que o espaço geográfico não é uma entidade abstrata, mas que está estruturado de tal forma que a apreensão de seus mecanismos não é fácil e só se faz mediante uma reflexão a partir dos fatos que nele se manifestam, com uma imensa complexidade de manifestações e de extensões. Isso é uma clara evidência que nos leva a admitir que um dos elementos essenciais à sua compreensão é a sua abordagem escalar, daí ser essencial dominar o conceito de escala em suas ambas dimensões: a geográfica e a cartográfica. Tomada a escala como referência de visão, todo o processo de entendimento do espaço geográfico implica o conhecimento de suas manifestações e de suas especificidades, dimensionados no lugar, na paisagem, no território e nas formas modernas de sua apropriação, com a globalização, fundamentada nas técnicas e na implementação das redes. Apreendidos, portanto, esses conceitos, torna-se plenamente viável entender, e, principalmente, construir a Geografia ao longo do Ensino Médio.

Por sua natureza, os conceitos constituem a estrutura-base da disciplina e, ao mesmo tempo, uma ponte para a conexão com as demais disciplinas da área e até mesmo com as demais áreas. No caso da Geografia, como vimos, os conceitos se referem fundamentalmente ao espaço geográfico e seu dinamismo, assim como às diferentes visões desse espaço. Ora, o espaço geográfico é o elemento central dos conteúdos e das estruturas do conhecimento em Geografia

e, por isso mesmo, constitui a espinha dorsal da própria disciplina. Está aí clarificada a relação existente entre os conceitos identificados e as estruturas das demais disciplinas da área.

Numa tentativa de finalização da questão conceitual, vamos, a seguir, ao quadro que, ao nosso ver, posiciona os conceitos no contexto geral da disciplina:

Dessa forma, percebe-se claramente que os conceitos componentes da área são identificados a partir do objetivo maior da disciplina, que é o espaço geográfico – unidade central da Ciência Geográfica. A visão do espaço geográfico pode se realizar de forma numérica ou matemática, constituindo assim uma relação numérica entre o fato real e a realidade representada. Porém, existe também uma visão geográfica da questão, atrelada a uma análise seletiva desse espaço, que permeia um enfoque específico para um conjunto de fatos que atendem ao objetivo dessa análise espacial, no seu todo ou na parte.

Já que o espaço geográfico é uma unidade ampla, não só do ponto de vista da extensão, mas também sob o prisma dos elementos componentes a serem considerados, esse espaço comporta unidades espaciais que são a paisagem (unidade perceptível), lugar (unidade sensível), território (unidade construída mediante estruturas de poder), cujo mecanismo de delimitação se faz por meio da territorialização.

Finalmente, o espaço geográfico dinamiza-se e pode se tornar uma unidade

extremamente ampla, do ponto de vista de sua dinâmica, constituindo o chamado processo de globalização, amparado no desenvolvimento das técnicas, que permitem a implementação das redes de circulação de pessoas, mercadorias e pensamentos / idéias.

O significado das competências específicas da Geografia

As competências estabelecidas no âmbito de cada área / disciplina no Ensino Médio visam fundamentalmente estabelecer a busca concreta de objetivos voltados para a análise do real. No caso da Geografia, o real refere-se ao espaço geográfico e, por isso mesmo, os próprios PCN estabelecem como princípios de análise: 1) causas / efeitos; 2) intensidade; 3) heterogeneidade; 4) contexto espacial.

Na realidade, essas questões permitem que as observações realizadas no âmbito da Geografia dêem à disciplina um caráter eminentemente científico. E é dentro do caráter de pesquisa que devem ser buscados os procedimentos que permitem o emprego das tecnologias, estabelecidas como práticas incorporadas às disciplinas da área de Ciências Humanas e também das demais áreas no Ensino Médio.

As competências em Geografia são alinhadas a partir de três perspectivas, que também compõem os agrupamentos nas demais disciplinas da área de Ciências Humanas:

- representação e comunicação.
- investigação e à compreensão.
- contextualização sociocultural.

No primeiro grupo de competências, alinham-se aquelas que fazem parte dos procedimentos centrados no mecanismo das Linguagens e dos Códigos, essenciais no mundo moderno. Constituem a base de difusão dos princípios da análise e dos procedimentos documentais que são fundamentais à troca de informações e de registros entre as diversas disciplinas da área e às das demais áreas. O registro e a comunicação são elementos indispensáveis para a construção dos princípios científicos da disciplina e, tendo em conta de que os educandos devem ser também pesquisadores, é preciso que constem entre as suas competências aquelas que os levem ao desenvolvimento de técnicas e procedimentos, que lhes permitam documentar os registros como forma de comunicação, permitindo também a troca de informações dentro da disciplina e no contexto da própria área e das demais áreas.

São as seguintes competências definidas para a representação e a comunicação em Geografia:

- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos de Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.) considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais ou espacializados.
- Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica como formas

de organizar e conhecer a localização, a distribuição e a freqüência dos fenômenos naturais e humanos.

Ao trabalhar com o espaço geográfico, a Geografia constata a existência de fenômenos localizados no espaço geográfico ou integrantes a ele como unidade definida. Identifica também fenômenos que, por causa da ação do homem e dos grupos sociais como organizadores/apropriadores do espaço, se espacializam, passando a fazer integrante desse mesmo espaço. Esses registros não são somente espaciais em termos de uma delimitação de ocorrência (princípio geográfico da extensão), mas representam também situações de intensidade e ritmo, que se registram e se analisam mediante procedimentos matemáticos, constituídos por gráficos, tabelas e mapas. Nos dois primeiros instrumentos, estão presentes os elementos eminentemente matemáticos de quantidade e de ritmo. No elemento “mapas”, existem também os elementos matemáticos, mas entram também os componentes espaciais (localização) e a seletividade dos fenômenos apresentados.

Gráficos, tabelas e mapas constituem registros que implicam o domínio de determinadas tecnologias, e é exatamente por intermédio de sua execução que o estudioso de Geografia registra e sintetiza suas constatações, possibilitando, além da comunicação em si, igualmente um registro para sua própria análise, por meio de reflexão e da comparação dos dados registrados.

Tanto para a elaboração de documentos – mapas, tabelas e gráficos – quanto para a análise do espaço geográfico, o estudioso de Geografia deve conhecer os fundamentos da escala e principalmente saber utilizá-la de forma adequada. No caso da escala cartográfica, quem a manipula deve ter em conta que os fatos a serem representados devem comportar uma dimensão que se adapte tanto às disponibilidades funcionais de espaço para a representação, como e principalmente aos níveis da visão que se pretende obter no processo de representação. Trata-se de uma relação matemática que implica um processo de seletividade dos fatos, na medida em que, utilizar um grande número de fatos diversificados num espaço de representação reduzido também reduz a legibilidade do documento. Além do mais, essa representação escalar deve considerar o ideal do espaço de ocorrência dos fatos a serem representados.

No que diz respeito à escala geográfica, trata-se efetivamente de uma visão de mundo, escolhida pelo estudioso de Geografia, evidentemente, fundamentado nos elementos de análise que se pretende realizar. No caso da escala geográfica, embora os números de redução possam existir, o fato fundamental é a dimensão das relações que se pretende obter pela escolha seletiva dos fatos que serão visualizados ou representados.

Entre a escala geográfica e a escala cartográfica existem alguns elementos de coerência que implicam não só a precisão numérica da representação espacial mais adequada, mas também o tratamento adequado à seletividade dos fatos a serem visualizados. Essa coerência é expressa pelas ordens de grandeza, cuja escolha é fundamentada em princípios científicos, que devem ser trabalhados com os

educandos; nesse caso, não só estamos diante de uma lógica matemática como também trabalhamos com a funcionalidade dos fatos a serem trabalhados.

O segundo grupo de competências trabalha basicamente com práticas de investigação e compreensão, dando à Geografia os apetrechos adequados para a base investigatória que deve integrar o trabalho científico na disciplina. São as seguintes as competências estabelecidas para esse grupo:

- Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidade ou generalidades de cada lugar, paisagem e território.
- Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais;
- Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento de sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.

A primeira das competências a ser buscada implica, de início, um procedimento de identificação dos fenômenos espaciais e de sua conseqüente localização. Há também uma proposta concreta de seleção qualitativa, uma vez que os fenômenos geográficos são múltiplos e de complexidades variadas, e portanto, sua escolha deve estar associada ao direcionamento dos fatos que estão sendo estudados.

Nesse contexto, entram também os procedimentos comparativos e interpretativos, que se sucedem à eleição seletiva dos fenômenos. O grupamento espacial desses fenômenos será definido por suas peculiaridades, interferindo assim diretamente na identificação do tipo de unidade espacial a que se referem, constituindo assim unidades como lugar, paisagem ou território, definidos por sua constituição e por sua característica de existência espacial. O saber identificar os fenômenos, selecioná-los e alinhá-los dentro das diferentes unidades espaciais constitui tecnologias a serem dominadas, compondo-se essas tecnologias de elementos característicos da Ciência Geográfica.

Outra unidade espacial é o território, igualmente de grande importância na estruturação do espaço geográfico apropriado / organizado pelos grupos humanos. O território mostra, por si mesmo, essa estruturação, que é passível de entendimento e explicação e, portanto, precisa ser decodificado face às manifestações visíveis. É preciso ainda ter em mente que, ao se estruturar dentro de um território, um grupo, ou uma unidade organizada, estabelece uma territorialidade, cuja delimitação implica o domínio de uma tecnologia, assim como a análise dos pressupostos e dos mecanismos dessa territorialidade constituem também um domínio de tecnologia específica da Geografia. O estabelecimento da territorialidade pressupõe a identificação dos processos de formação e transformação dos territórios, os quais vão incorporando técnicas e definindo redes, cujo mecanismo é também um elemento

que pressupõe a sua compreensão mediante o domínio de uma tecnologia.

O desenvolvimento das técnicas é, ao mesmo tempo, uma conquista do ser humano e um elemento de exercício, cada vez mais efetivo, do ser humano sobre o substrato natural que o sustenta na superfície terrestre. O nível de exploração dos recursos existentes nesse substrato implica cada vez mais colocar em perigo o equilíbrio dos elementos naturais que constituem a estrutura do planeta. Há, então, um embate entre os processos de preservação e degradação da vida no planeta, no qual o predomínio desta ou daquela situação implica uma qualidade de vida diferenciada.

O conhecimento desses elementos de garantia da vida no planeta é objeto de análise de várias áreas, inclusive da Geografia e, nesse caso, converge para o mesmo interesse; a História faz uma análise temporal do problema; a biologia e a química dispõem igualmente de elementos de interesse nessa questão etc. Tudo isso mostra que se tratar de uma ação interdisciplinar, definida pela própria competência estabelecida. Embora a questão da ação sobre os processos naturais pelo emprego das técnicas seja um fato reconhecidamente mundial, há também uma outra escala de abrangência a ser considerada, tanto que o problema é identificado sob as escalas local, regional, nacional e global, sendo que, nos três níveis que implicam a consideração de parcelas do espaço mundial, existe uma base conceitual para essa delimitação, que cabe também ao estudioso de Geografia decodificar.

O terceiro grupo de competências diz respeito à contextualização sociocultural, uma das bases essenciais para o exercício de uma prática geográfica, que busca incluir nesse contexto sociocultural os elementos constitutivos do espaço geográfico. As competências definidas para essa situação são estas:

- Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos constituídos de diferentes tempos e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço.
- Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia.
- Identificar e analisar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas do seu “lugar no mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornaram a realidade concreta e vivida.

Nesse grupo de competências, fica muito clara a prática da interdisciplinaridade, pois as disciplinas competentes da área trabalham com preocupações que se identificam como as mesmas da disciplina específica da Geografia, em tempos diferenciados, e voltadas para visões específicas quanto às relações sociais, aos mecanismos políticos e às estruturas sociais.

Assim, a primeira das competências definidas implica o reconhecimento das formas visíveis e atuais do espaço geográfico, assim como seu reconhecimento histórico, mediante o reconhecimento desse processo no devido tempo histórico. A competência ora definida implica também a percepção das profundas alterações

vivenciadas pelo espaço geográfico e por seu conteúdo. Nesse sentido, o espaço geográfico apresenta elementos resultantes de um processo de renovação, convivendo ao lado de outros que permanecem. O reconhecimento desses elementos e de seu peso na realidade presente implica o domínio de uma competência específica da Ciência Geográfica. Para exercê-la, torna-se essencial conhecer a natureza do espaço (definida com clareza por Milton Santos) a partir dos sistemas de objetos e ações, assim como o seu mecanismo.

Outra competência definida para a Geografia é o conhecimento e a aplicação, no dia-a-dia, dos conceitos básicos de Geografia. Esses conceitos, no caso da disciplina a ser trabalhada no Ensino Médio, são aqueles considerados essenciais e que, de alguma forma, têm uma estreita relação com o espaço geográfico em si mesmo. É preciso também observar que todos esses conceitos se apresentam embasados por outras informações conceituais, as quais, evidentemente, precisam ser também conhecidas de quem trabalha os conteúdos e as práticas de Geografia nesse nível de ensino.

O espaço geográfico reflete o avanço das técnicas e, por isso mesmo, acha-se em constante transformação, manifestada sob a forma de impactos. A identificação e a avaliação dessas transformações constituem também uma competência, que se traduz na análise das transformações de caráter natural, social, econômico, cultural e político, situações que também são objeto de análise por parte dos estudiosos de Geografia. Trata-se igualmente de uma competência a avaliação e a compreensão da densidade dessas relações e transformações.

Em síntese, é possível reduzir as competências que compõem os procedimentos e os objetivos da Geografia no Ensino Médio a alguns procedimentos básicos:

- leitura e interpretação dos documentos cartográficos (mapas, gráficos, tabelas), assim como sua elaboração;
- identificação e interpretação das estruturas constituintes do espaço geográfico em suas unidades diversas;
- reconhecimento e identificação dos elementos constitutivos do espaço geográfico, incluindo a avaliação de sua incorporação ao processo de produção / apropriação do espaço geográfico;
- avaliação de seus impactos, tanto numa perspectiva histórica quanto em relação ao momento presente.

Esses traços gerais, a nosso ver, incluem todos os elementos constitutivos das competências estabelecidas para o ensino da Geografia no Ensino Médio.

A articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Geografia

As competências propostas para o Ensino Médio são formas claras de práticas e reflexões capazes de proporcionar ao educando as condições de realizar a exercitação da pesquisa e da reflexão na disciplina.

No caso das competências estabelecidas para a Geografia, o grupo que reúne as

competências relacionadas com a representação e a comunicação se insere na manipulação de conceitos relativos à visão do espaço geográfico, o momento, portanto, de trabalhar com os conceitos de escala, em sua dimensão geográfica e cartográfica. A visão escalar não é, porém, um procedimento fechado em si mesmo, estruturado estreitamente em uma visão dos fatos geográficos a partir de uma perspectiva de localização e de amplitude territorial, nem algo limitado a um referencial numérico.

O processo de representação implica também técnicas de registro e de comunicação, envolvendo quantificação, localização espacial e seleção qualificada dos fatos geográficos. Assim, ao elaborar um mapa ou um gráfico, o educando deverá ter o domínio das técnicas de elaboração e da leitura desses instrumentos de representação. Todos esses processos envolvem o conceito de escala, em todas as suas dimensões. No entanto, na manipulação dos processos de localização documentada estão presentes outros elementos, ligados a unidades estruturais do espaço geográfico: o lugar, a paisagem, o território e o nível maior de amplitude, o mundo, constituído pela superfície terrestre como um todo.

No caso das competências integrantes do grupo de investigação e compreensão, os elementos articuladores essenciais são as diversas unidades do espaço e sua dinâmica. Assim, por exemplo, os conceitos de paisagem, lugar, território e globalização (no sentido do entendimento de um espaço mundial homogeneizado) são conceitos que se constroem a partir da busca das reflexões e das análises do dinamismo do mecanismo estruturador desses espaços por ação das técnicas e, em conseqüência da densidade de relações entre os homens, que transcendem a própria disciplina, ampliadas em níveis de áreas e de múltiplas disciplinas. Essas são as questões ligadas à mundialização dos fatos culturais, políticos, econômicos e tecnológicos.

A construção dos conceitos relativos à contextualização sociocultural, como grupo de competências, implica o envolvimento das diversas unidades espaciais (paisagem, lugar, território, espaço globalizado / mundializado). Dessa forma, tais conceitos podem perfeitamente ser construídos a partir das práticas (competências) estabelecidas.

Há, portanto, uma estrita relação entre as competências estabelecidas e os conceitos essenciais definidos para a Geografia no Ensino Médio. Ao praticar os procedimentos necessários ao desenvolvimento das competências, estaremos construindo os conceitos básicos de Geografia.

A articulação entre os conceitos e as competências pode ser ainda vislumbrada por meio de outro caminho essencial ao trabalho de ensinar Geografia no Ensino Médio: trata-se da articulação entre os conceitos e as competências com o estabelecimento de uma programação compatível com os elementos formativos e informativos a serem oferecidos aos educandos. Isso é algo que poderia ser definido como uma organização programática da disciplina. Essa programação pode ser estruturada sob a forma de alguns eixos temáticos. No caso da Geografia, a definição dos eixos temáticos é facilitada pelo imenso leque de oportunidades

que seus assuntos / temas oferecem como problemas passíveis de serem refletidos e avaliados, exatamente por se tratar de uma Ciência Humana e de suas inúmeras relações existentes com fatos e elementos tidos como naturais – não esqueçamos que o ser humano, criador de cultura (e, portanto, das técnicas), é também um ser vivo gerido por leis naturais e que a elas se sujeita mesmo quando produz cultura ou quando se relaciona, em suas ações, com o meio físico. A Geografia acompanha essas questões e, por isso mesmo, é uma área de conhecimento que acaba por se constituir numa ponte entre as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza.

Os quadros a seguir buscam sintetizar essa articulação entre competências, conceitos e uma base programática, com a apresentação de alguns temas e subtemas que permitiriam organizar um caminho programático para o trabalho com Geografia no Ensino Médio.

Sugestões de organização de eixos temáticos em Geografia

Eixos temáticos	
A dinâmica do espaço geográfico	
Temas	**Subtemas**
1. A fisionomia da superfície terrestre	• Tempo geológico; tempo histórico • Dinâmica da litosfera. O relevo • Dinâmica da superfície hídrica • Os seres vivos e sua dinâmica
2. As conquistas tecnológicas e a alteração do equilíbrio natural	• O ser humano, ser natural • A cultura humana e suas conquistas • Técnicas; tecnologia. Alteração da paisagem • O ser humano e a utilização dos recursos naturais
3. Ações em defesa do substrato natural e da qualidade de vida	• Os problemas ambientais e sua origem • Grandes catástrofes ambientais e suas causas • Consciência ambiental. Movimentos e mobilização • Conferências internacionais. Resistência política. Os caminhos do problema ambiental
4. Informações e recursos: representação dos fatos relativos à dinâmica terrestre	• Recursos disponíveis para o registro de problemas ambientais • Teledetecção: satélites a serviço da questão ambiental • A produção cartográfica sobre a questão ambiental

O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos	
Temas	**Subtemas**
1. Um mundo que se abre	• Redes, técnicas, fluxos • O fim da Guerra Fria e a expansão do capitalismo • A ONU como poder decisório em questão • A moderna diplomacia
2. Um mundo que se fecha	• Desenvolvimento e subdesenvolvimento: distâncias que aumentam • Blocos econômicos. Interesses políticos • Nacionalismos e separatismos • A América em busca de novos caminhos
3. Tensões, conflitos, guerras	• Oriente Médio • A África: seus problemas e suas soluções • Novos rumos do Leste Europeu • Ásia do Sul e do Sudeste
4. Mapas, índices, taxas	• Documentando o mundo político. Os mapas. Os gráficos • Índices de desempenho e sua utilização • A representação do local e do global • O mapa como instrumento ideológico

O homem criador de paisagem/modificador do espaço	
Temas	**Subtemas**
1. O espaço geográfico produzido/apropriado	• O espaço das técnicas: sistemas de objetos; sistemas de ações • Fluxos, estradas, redes de comunicação • A produção e o uso da energia • Divisão internacional do trabalho e da produção
2. A paisagem rural	• O meio rural tradicional • O campo e a invasão do capital industrial • Produção agrícola e tecnologia • Produção agrícola e persistência da fome
3. A paisagem urbana	• A cidade como espaço de transformação industrial • A cidade prestadora de serviços • Metrópoles. Metropolização • Problemas urbanos. Serviços básicos na cidade
4. A população mundial: estrutura, dinâmica e problemas	• Ricos e pobres. A concentração das riquezas. A fome e as doenças • Etnias, religiões, culturas • Migrações. A população em movimento • A população e o acesso aos bens produzidos

O território brasileiro: um espaço globalizado	
Temas	**Subtemas**
1. Nacionalidade e identidade cultural	• População brasileira e sua identidade • Crescimento populacional e dinâmica: migrações • Urbanização. Periferização • Transformações culturais da população brasileira • As minorias étnicas e sua integração na sociedade brasileira
2. A ocupação produtiva do território	• O campo brasileiro e suas transformações • Os caminhos da industrialização brasileira • O delineamento e a estrutura da questão energética no Brasil • As cidades brasileiras e a prestação de serviços
3. O problema das comunicações num território muito extenso	• O modelo brasileiro de rede de transportes • O transporte nas áreas urbanas e metropolitanas • A circulação de valores e do pensamento. O Brasil no contexto internacional • Transportes, comunicações e integração nacional
4. A questão ambiental no Brasil	• Os interesses econômicos e a degradação ambiental • A degradação ambiental nas grandes cidades • Dependência econômica e degradação ambiental • O Brasil e os acordos ambientais internacionais

Bibliografia

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

CASTRO, Iná Elias. "O problema da escala". In *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

CASTRO, Iná Elias *et al*. *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

CORRÊA, Roberto Lobato. "Espaço: um conceito chave da Geografia". In *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

__________. *Trajetórias geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

DUARTE, Paulo Araújo. *Escala: fundamentos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1989.

__________. *Fundamentos de cartografia*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. "O Território em Tempos de Globalização". In IANNI, Octávio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

OLIVEIRA, Céurio de. *Curso de cartografia moderna*. Rio de Janeiro: Fundação IBGE, 1988.

RAFFESTIN, Claude. "O território e o poder". In *Por uma Geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

__________. *Técnica, espaço, tempo* São Paulo: Hucitec, 1994.

__________. *A natureza do espaço* – técnica e tempo – razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

__________. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SEVCENCO, Nicolau. *A corrida para o século XXI* – no *loop* da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

História

Os conceitos estruturadores da História

Antes de relacionar alguns dos conceitos estruturadores da disciplina, é importante mencionar a historicidade desses conceitos, entendidos como instrumentos ou, usando uma imagem, como "lentes" através das quais estudamos e nos posicionamos em relação ao passado e ao presente.

O passado pode ser definido como uma série de eventos que tiveram lugar num momento anterior àquele que a consciência das pessoas identifica como momento presente. O passado é, portanto, aquilo que não está, aquilo que não existe mais, mas "sabe-se" que um dia existiu. Conforme um historiador:

> Todo ser humano tem consciência do passado [...] em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta com uma longa história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana (Hobsbawn, 1998, p. 22).

O passado pode ser utilizado como padrão para determinadas sociedades que procuram reproduzir ou conservar em seu cotidiano as "velhas formas do viver"; e pode também ser usado como um guia de orientação para sociedades que enfrentam pequenas ou grandes mudanças e necessitam de modelos ou exemplos. O passado pode ainda ser invocado para justificar ou apoiar determinadas reivindicações ou para explicar algumas mudanças ou a necessidade delas. De qualquer modo, o passado está intrinsecamente relacionado com o presente, e é nele que os historiadores, na prática de seu ofício de reconstituir o passado ou construir o conhecimento histórico, encontram as "lentes" com que olham para o passado.

> A produção historiográfica, no momento, busca estabelecer diálogos com o seu tempo, reafirmando o adágio que "toda história é filha do seu tempo", mas sem ignorar ser fruto de muitas tradições do pensamento (PCNEM, 1999, p. 300).

A sociedade em que vivemos é marcada pela mudança incessante em vários aspectos

da vida social, e a nossa experiência coletiva é a da convivência e adaptação aos ritmos variáveis das transformações sociais. O passado que explica e confere legitimidade ao presente é aquele visto como um processo de mudanças, ou seja, um passado que não se apresenta como algo dado e estático, encerrado em si mesmo, mas como um movimento de mudança direcional, de desenvolvimento rumo ao presente.

O passado visto como processo histórico nos permite organizar as experiências humanas em formações sociais distintas, identificando as diferentes velocidades das transformações e as várias temporalidades inseridas nos acontecimentos. Na história, vista como um processo, os acontecimentos sociais são resultantes de um conjunto de ações humanas interligadas, de duração variável, sucessivas e simultâneas, em vários espaços do convívio social, motivadas por desejos ou necessidades de mudança ou de resistência, pela busca de soluções para problemas, por disputas e confrontos entre agrupamentos de indivíduos, o que gera tensões, conflitos e rupturas e delineia os movimentos da transformação histórica.

Sob essa perspectiva, quando nos referimos ao passado, não estamos nos referindo de modo impreciso a todas as coisas que aconteceram antes do momento presente, e sim ao passado construído pelas ações humanas em diferentes épocas e espaços, valorizando, portanto, o papel dos indivíduos como criadores de realidades e agentes das transformações a partir das relações sociais que constroem entre si. É esse conjunto, portanto, que constitui o objeto da História.

As produções historiográficas tradicionais, em suas variadas correntes e tendências, têm sido questionadas exatamente por fazerem desaparecer os sujeitos da história, ao destacarem as estruturas econômicas de longa duração com seus movimentos de transformação provocados por contradições internas, ou por fixarem-se na ação política, diplomática ou militar de "grandes personagens", ordenando os "grandes eventos" num processo de mudança regido pela lógica da ordem e da linearidade, ou, ainda, por considerarem que a história é apenas uma projeção do pensamento contemporâneo sobre o passado, podendo haver tantas versões para ela quantos forem os diferentes sujeitos que se dispuserem a estudá-la, negando, desse modo, a realidade objetiva do processo histórico.

A produção historiográfica atual tem procurado superar essas dificuldades integrando-se a outras disciplinas da área de Ciências Humanas "redimensionando aspectos da vida em sociedade e o papel do indivíduo nas transformações do processo histórico, completando a compreensão das relações entre a liberdade (ação do indivíduo que é sujeito da história) e a necessidade (ações determinadas pela sociedade, que é produto de uma história)" (PCNEM, 1999, p. 299).

O desaparecimento ou o ocultamento dos sujeitos históricos pelo movimento das grandes estruturas, pelos grandes personagens ou pelo sujeito que se debruça sobre o passado, é resultado, de certo modo, do próprio processo de construção do conhecimento no qual operamos abstrações. Abstrair significa extrair ou separar algo de seu contexto e, comumente, separamos aquilo é considerado como geral, universal ou essencial, daquilo que é considerado individual, singular, particular. Assim, para "descobrir" os sujeitos históricos é preciso efetuar a operação inversa, isto é, contextualizar as ações dos sujeitos nos diferentes espaços de ação no cotidiano em

suas esferas públicas e privadas e nas suas múltiplas dimensões – econômica, política, social e cultural – em que as estruturas e as conjunturas estão presentes.

> A pesquisa histórica esforça-se atualmente por situar as articulações entre a micro e a macro-história, buscando nas singularidades dos acontecimentos as generalizações necessárias para a compreensão do processo histórico. Na articulação do singular e do geral recuperam-se as formas diversas de registro e ações humanas tantos nos espaços considerados tradicionalmente os de poder, como o do Estado e das instituições oficiais, quanto nos espaços privados das fábricas e oficinas, das casas e das ruas, das festas e sublevações, das guerras entre as nações e dos conflitos diários para a sobrevivência, das mentalidades em suas permanências de valores e crenças e das transformações advindas com a modernidade da vida urbana em seu aparato tecnológico. (PCNEM, 1999, p. 300)

A compreensão das sociedades como uma das unidades específicas, constituídas pelas inter-relações estabelecidas por conjuntos de pessoas também pode ajudar a nos situar na complexa trama da história, em que, mal comparando, somos como o inseto que produz a teia e, ao mesmo tempo, o que por ela está enredado.

O reconhecimento de que muitas das sociedades contemporâneas não mais se fundam em relações de parentesco levou ao desenvolvimento de pesquisas que buscam compreender a formação de grupamentos sociais de diversas naturezas – étnica, religiosa, cultural, política, econômica – bem como seus fluxos e transformações. A tendência atual é estudar os grupos sociais sob a ótica de um sistema de relações e comportamentos, considerando todos os aspectos da existência social, materiais e simbólicos. A história da luta de classes, por exemplo, de forte inspiração marxista e baseada no estudo das grandes estruturas econômicas, passou a incorporar pesquisas e reflexões sobre o conteúdo simbólico e os valores presentes na linguagem, nos discursos e nas manifestações culturais, com que as classes sociais expressam sua consciência de pertencimento e suas relações com as demais.

As pesquisas atuais consideram que relações de produção específicas não geram um grupo de pessoas que vivem isoladas dentro de uma determinada sociedade. Ao contrário, uma classe social se define por um sistema de relações horizontais e verticais, isto é, relações de diferença ou semelhança, de distância ou proximidade e também de função social, de exploração, dominação e submissão, luta ou resignação.

As maneiras como os grupos ou os indivíduos vêem a si mesmos, dentro desse sistema de relações, passaram a ser consideradas como partes da realidade social a ser investigada e analisada. A incorporação das representações do mundo social como objeto da História deve muito à Escola dos “Annales”, à Nova História e também às aproximações entre a História e a Antropologia que ampliaram o conceito de cultura nos trabalhos historigráficos, como mencionam os PCNEM:

> [...] a cultura não apenas em suas manifestações artísticas, mas nos ritos e festas, nos hábitos alimentares, nos tratamentos da doenças, nas diferentes formas que os vários grupos sociais, ao longo dos séculos, têm criado para se comunicar, como a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a Internet, os tambores e a música (PCNEM, 1999, p. 301).

Ou seja, cultura abrange um conjunto de crenças, conhecimentos, valores, costumes,

regulamentos, habilidades, capacidades e hábitos construídos pelos seres humanos em determinadas sociedades, em diferentes épocas e espaços.

A ampliação do conceito de cultura abre novas perspectivas para o conceito de *identidade*, à medida que passamos a considerar que as representações culturais e os modos de comunicação, as formas de organização do cotidiano nas esferas privadas ou os hábitos, valores e idéias incorporados no contato entre gerações fundam a identidade pessoal e social do indivíduo.

A construção do "eu" e do "outro", assim como a construção do "eu" e do "nós" não ocorre no vazio. Essas construções têm lugar nos diferentes contextos da vida humana e nos diferentes espaços de convívio social em que os indivíduos e os grupos atuam, baseando-se no reconhecimento de semelhanças e, simultaneamente, de diferenças, bem como no de mudanças e permanências.

A construção de identidades pessoais e sociais está relacionada à *memória*, já que, tanto no plano individual como no coletivo, ela permite que cada geração estabeleça vínculos com as gerações anteriores.

> Além das histórias escritas, as comunidades relembram o seu passado através da construção espontânea de uma memória coletiva, que se manifesta por meio de comportamentos, de condutas e de rituais, vivos e abertos à reconstrução permanente da lembrança e do esquecimento. [...] A tendência nas sociedades urbanas e industriais é a predominância da história escrita sobre a memória e o desaparecimento progressivo das manifestações espontâneas e lembranças coletivas. [...] Nessas sociedades complexas, a identidade coletiva, constituída através da memória, é substituída por lugares de memória (museus, bibliotecas, espaços culturais, galerias, arquivos...) ou por uma "grande história", a história da nação, que pretende unir todos através de uma trajetória comum (Calazans, 1999).

Portanto, o conceito de *memória* lança luzes para a reflexão sobre os lugares da memória e também sobre as fontes documentais consideradas tradicionalmente como documentos históricos, ampliando os limites de sua abrangência para as formas variadas com que os seres humanos constroem as representações do mundo social. A *memória* recoloca, ainda, a questão da relação entre presente e passado e também quanto ao futuro. Os indivíduos, assim como as sociedades, procuram preservar o passado como um guia que serve de orientação para enfrentar as incertezas do presente e do futuro. Mas a globalidade da experiência vivida não pode ser totalmente "arquivada" e, em geral, é no presente que vivemos e no futuro que concebemos, que configuramos os critérios para a reconstrução permanente da lembrança e do esquecimento.

Além disso, a *memória* nos remete à questão do tempo:

> A percepção de eventos que se produzem "sucedendo-se no tempo" pressupõe, com efeito, existirem no mundo seres que sejam capazes, como os homens, de identificar em sua memória acontecimentos passados, e de construir mentalmente uma imagem que os associe a outros acontecimentos mais recentes, ou que estejam em curso (Elias, 1998, p. 33).

Consideraremos, portanto, o tempo como construção humana e o tempo histórico como construção cultural dos povos em diferentes épocas e espaços. No início do nosso texto usamos as palavras de Hobsbawn para afirmar que todo os seres humanos têm consciência do passado. Entretanto, para as diversas culturas, o passado pode ter sentidos diferentes correspondentes às diferentes maneiras de vivenciar e apreender o tempo e de registrar sua duração e a sucessão dos eventos – e que podem ser incluídos como objetos de estudos históricos.

O pensamento moderno utiliza a cronologia, isto é, um sistema de marcação e datação baseado nas regras estabelecidas pela ciência astronômica, que tenta organizar os acontecimentos numa seqüência regular e contínua. Podemos dizer, que o sentido do passado preponderante nas sociedades modernas é cronológico. O próprio tempo histórico utiliza o sistema cronológico, porém, como referência para situar os "momentos históricos em seu processo de sucessão e simultaneidade. Fugindo à cronologia meramente linear, procura identificar também os diferentes níveis e ritmos de durações temporais. A duração torna-se [...] a forma mais consubstanciada de apreensão do tempo histórico, ao possibilitar que os alunos estabeleçam relações entre continuidades e descontinuidades" (PCNEM, 1999, p. 303).

A idéia de duração recebeu grandes contribuições do historiador Fernand Braudel. Para ele, a duração é a dialética concreta de mudança e continuidade de uma realidade histórica qualquer:

> [...] trata-se agora de precisar as defasagens, compassos, coincidências e atrasos das diferentes realidades históricas que, nessa dialética global de diferentes durações, criam ao mesmo tempo pontos de condensação da mudança histórica, registráveis e presentes em diferentes níveis, bem como períodos de relativa estabilidade histórica, ou de pontuais e discretos conflitos recorrentes (Rojas, 2001, pp. 54-55).

Braudel propôs a utilização de três tipos de duração histórica para compreendermos o processo histórico, de acordo com a velocidade com que as mudanças ocorrem, o que nos permite reconhecer as várias temporalidades inseridas nos acontecimentos:

- a curta duração, em que ocorrem os acontecimentos breves, circunstanciais ou efêmeros, com data e lugar determinados (local, regional ou internacionalmente);
- a média duração, em que se desenham as tendências políticas e/ou econômicas, as conjunturas;
- a longa duração, que é tempo das estruturas, da extrema lentidão dos movimentos de transformação.

De acordo com Braudel:

> Se eliminarmos os acontecimentos, os homens que atraem um pouco demais as luzes da história tradicional, se não levarmos em conta as flutuações econômicas, políticas etc., ficamos em presença de uma história profunda que se deforma muito lentamente; de modo que a história de longa duração apresenta espetáculos que não são tão estranhos uns aos outros e que podemos comparar entre si (Braudel, 1989, p. 59).

Concluímos este item que trata dos conceitos estruturadores da História retomando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Ao sintetizar as relações entre as durações e a constituição da memória e da identidade sociais, o ensino de História, desenvolvido por meio de atividades específicas com as diferentes temporalidades, especialmente da conjuntura e da longa duração, pode favorecer a reavaliação dos valores do mundo de hoje, a distinção de diferentes ritmos de transformações históricas, o redimensionamento do presente na continuidade com os processos que o formaram e a construção de identidades com as gerações passadas (PCNEM, 1999, p. 306).

O significado das competências específicas da História

Ao considerarmos como objetivo do ensino da História a superação da passividade dos alunos frente à realidade social e ao próprio conhecimento, faz-se necessário levá-los ao desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a compreensão da lógica dessa realidade e da construção do conhecimento.

Representação e comunicação

Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.

Desenvolver procedimentos que permitam interrogar diversos tipos de registros, a fim de extrair informações e mensagens expressas nas múltiplas linguagens que os seres humanos utilizam em suas práticas comunicativas e nas diferentes formas de conhecimento que constroem sobre o mundo. Ao interrogar as variadas fontes em suas múltiplas linguagens e suas especificidades – escrita, oral, gestual, pictórica –, situar os autores e os lugares de onde falam, os grupos sociais com que se identificam, seus interesses e os objetivos envolvidos na sua produção.

Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir de categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

Construir textos que revelem o próprio processo de construção do conhecimento histórico baseado na articulação ensino-pesquisa. Em outras palavras, produzir textos que representem a sistematização e a formalização do conhecimento construído por meio da problematização da realidade ou de aspectos da realidade social.

Investigação e compreensão

Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.

Compreender que diferentes noções de tempo são concebidas pelos seres humanos, inseridos nos processos históricos, refletindo os modos como apreendem as relações com o ambiente e a dinâmica da experiência social. O educando passa a reconhecer que as múltiplas concepções de tempo são construções culturais coletivas forjadas na

vivência de formações sociais específicas, compreender o tempo cronológico – expresso em diferentes calendários – como um modo de localizar os acontecimentos considerados significativos para a memória coletiva, a partir de perspectivas de anterioridade, posterioridade e simultaneidade.

Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.

Nos estudos dos processos históricos, comparar, hierarquizar e reconhecer ligações e influências recíprocas entre aspectos sociais, valores e idéias ou relações sociais, que persistem nas sociedades por longos períodos de tempo, e os acontecimentos que se sucedem no tempo com velocidades maiores, provocando mudanças pontuais ou mudanças capazes de tensionar as sociedades ao ponto da ruptura, provocando transformações irreversíveis, em determinadas dimensões da realidade social.

Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produto dos mesmos.

Construir o conhecimento sobre si mesmo e sobre o outro por meio do reconhecimento de diferenças e semelhanças, e mudanças e permanências nas variadas formas de relações entre as pessoas e os grupos sociais, nos círculos próximos de sua convivência e em épocas e lugares distantes. O aluno começa a situar suas próprias experiências, seus valores e suas práticas cotidianas em relação às problemáticas mais amplas e abrangentes vivenciadas pelos grupos contemporâneos e pelos grupos que viveram em épocas passadas, reconhecendo-se, simultaneamente como sujeito de sua história pessoal e participante da história do seu tempo.

Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos "lugares de memória" socialmente instituídos.

Estabelecer relações entre o patrimônio histórico e cultural preservado do lugar em que vivem e as memórias e identidades locais, regionais, nacionais e mundiais, percebendo e criticando a predominância dos marcos históricos ligados às histórias dos grupos sociais dominantes, como critério de seleção e configuração do patrimônio a ser preservado. O educando reconhece, desse modo, a necessidade de ampliação do próprio conceito de patrimônio histórico e cultural, de maneira a abarcar a produção dos diferentes grupos sociais e os marcos que façam lembrar os acontecimentos significativos para esses grupos.

Contextualização sociocultural

Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.

Considerar as produções culturais nos contextos sociais de sua elaboração e

utilização, identificando as especificidades das diferentes linguagens, dos conhecimentos e discursos produzidos, dos modelos de representação, das formas de expressão e de comunicação, dos meios de comunicação empregados, articulando-as na complexa trama do contexto histórico de origem, a partir do levantamento de problemas e interrogações relevantes para o momento em que vive.

Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.

Relacionar os acontecimentos, em suas singularidades, a outros acontecimentos de seu tempo ou a acontecimentos que extrapolam o período presente, identificando mudanças e permanências, continuidades e descontinuidades, dimensionando os acontecimentos sociais nos diferentes ritmos das duração – longa, média e curta.

Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.

Questionar a realidade social em que está inserido, estabelecendo relações de diferença e semelhança, mudança e permanência entre as problemáticas identificadas e as questões vivenciadas por outros sujeitos, nas múltiplas dimensões da vida coletiva, em outros tempos e / ou espaços.

Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

Ultrapassar a posição de espectador passivo diante da vida coletiva e da visão fragmentada da realidade social, substituindo as explicações simplificadoras, que reduzem os acontecimentos a sua dimensão imediata, ou aquelas que atribuem os acontecimentos à ação das forças do acaso ou das vontades transcendentes, bem como a excessiva valorização das mudanças tecnológicas desvinculadas dos contextos de sua constituição por uma visão mais integrada, articulada e totalizante. O aluno passa a compreender a vida coletiva e a realidade social como resultantes de um conjunto de relações e elementos integrados e articulados no tempo, passíveis de serem transformados pela ação humana e de serem compreendidos, organizados e estruturados racionalmente.

A articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da História

De que modo as competências indicadas e os conceitos estruturadores apresentados se articulam para orientar a seleção de conteúdos programáticos, os procedimentos de estudos e os novos conceitos que deverão ser construídos?

Para responder, ainda que parcialmente, essa pergunta, retomamos a questão dos conceitos estruturadores. Simplificadamente, poderíamos dizer que esses conceitos – que não são definitivos – são chamados de “estruturadores” porque eles ajudam a organizar racionalmente o conjunto das expressões da vida humana, material e simbólica, em diferentes formações sociais.

Nós, professores, precisamos ter claro – e procurar caminhos para esclarecer os alunos – que a história que estudamos não corresponde ao passado total, integral e concretamente vivido pelas pessoas de diferentes épocas e espaços, incluindo a história de períodos recentes:

> As situações concretas da vida (passada ou presente, real ou simbólica), que constituem a matéria fatual da História, são as expressões aparentes (visíveis) das estruturas organizacionais (invisíveis). Através delas, podemos desvendar a organização de diferentes sociedades, em diferentes épocas históricas, perceber suas diferenças e semelhanças, a organização do trabalho, do espaço, as atividades econômicas, as camadas sociais, as formas políticas, as mentalidades, enfim a cultura, o "contexto". Através da comparação de contextos, podemos perceber que existem diferenças fundamentais entre sociedades da mesma época cronológica (diversidade cultural), assim como podemos perceber a transformação de uma mesma sociedade no tempo (noção de processo). Fazendo isso, estamos construindo conceitos. (Menandro, 2000, pp. 69-70).

É isso que as ciências fazem. Elas constroem conceitos por meio dos quais analisam e interpretam os dados e as informações da realidade, buscando soluções para problemas detectados: "sem conceitos nada se vê [...] cada conceito que conquistamos refina e enriquece nossa percepção de mundo" (Veyne, 1983, p. 30).

O objetivo do ensino de História no ensino médio é o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas que conduzam à apropriação, por parte dos alunos, de um instrumental conceitual – criado e recriado constantemente pela disciplina científica –, que lhes permita analisar e interpretar as situações concretas da realidade vivida e construir novos conceitos ou conhecimentos. Ao mesmo tempo, esse instrumental conceitual permite a problematização de aspectos da realidade e a definição de eixos temáticos que orientam os recortes programáticos, bem como, apontam para novas possibilidades de criação de situações de aprendizagem.

Tendo em vista a impossibilidade de estudarmos o conteúdo total da história humana, e conscientes de que toda organização de conteúdos programáticos opera por seleção, baseada em noções cultural e historicamente estabelecidas, podemos fazer algumas comparações e apontar algumas direções.

A organização curricular tradicional da História, disseminada na maior parte das escolas, destaca alguns acontecimentos considerados como marcos, para, a partir deles, construir um quadro didático em que os acontecimentos são inseridos numa continuidade espaço–temporal linear, ordenado por uma lógica de causas e conseqüências.

Assim, por exemplo, a Independência do Brasil, pautada como item importante do conteúdo programático, é explicada por suas conexões causais com uma série de acontecimentos políticos imediatamente anteriores, ordenados em seqüência linear, como se a própria sucessão cronológica contivesse, em si mesma, a força explicativa. Essa organização se baseia numa noção de processo histórico como mudança linear, que destaca os acontecimentos singulares ou particulares, o que resulta num conhecimento fragmentado.

Se, no entanto, tomarmos a noção de processo histórico como um processo de mudança direcional, no qual os sujeitos históricos, em meio a indeterminação das

relações sociais, constroem os caminhos possíveis, inscrevendo nas diferentes dimensões temporais (conjunturas e estruturas) os acontecimentos que repercutem de modo variado nos diferentes espaços de ação (privado ou público, local, regional ou mundial) e que contêm diversos elementos (políticos, econômicos, sociais, culturais), teremos uma nova possibilidade de análise e interpretação da Independência do Brasil. Conforme a opinião de Nicolas Davies:

> [...] o episódio da Independência do Brasil, em 1822, não pode ser entendido dentro da seqüência de episódios imediatamente anteriores, mas como parte da conjuntura das Guerras Napoleônicas, Revolução Francesa, Revolução Industrial inglesa, Independência dos EUA, conjuntura essa que se insere no fato estrutural, de longa duração, de constituição do capitalismo na Europa Ocidental (Davies, 2000, p. 99).

Ou, também, poderíamos considerar a Independência do Brasil dentro da estrutura de desenvolvimento do capitalismo mundial em direção à internacionalização da economia, no contexto da formação dos Estados nacionais, destacando o potencial explicativo desse conceito para a compreensão das relações internacionais (formação de blocos econômicos) e dos problemas que se colocam para a cidadania (participação política e poder efetivo de influenciar as decisões de Estado; as identidades nacionais, étnicas e mundiais) e outras questões do mundo contemporâneo.

Os conceitos, em geral, contêm um potencial explicativo e problematizador, funcionando também como balizadores na seleção de conteúdos significativos. Em outras palavras, não é preciso partir da diversidade fenomênica que configura o campo factual da História para constituir um currículo. Pode-se fazer o inverso, isto é, partir da problematização de aspectos da existência social contemporânea que envolvem vários conceitos e daí prosseguir para o campo factual, buscando temas que colaborem com a construção de uma compreensão mais abrangente e com a tomada de posição frente as problemáticas levantadas.

Vejamos o caso do conceito de cidadania, que perpassa todas as disciplinas:

> Do ponto de vista da formação histórica do estudante, a questão da cidadania envolve escolhas pedagógicas específicas para que ele possa conhecer e distinguir diferentes concepções históricas acerca dela, delineadas em diferentes épocas. O significado, por exemplo, que a sociedade brasileira atual tem de cidadania não é o mesmo que tinham os atenienses da época de Péricles, assim como não é o mesmo que possuíam os revolucionários franceses de 1789. O sentido que a palavra assume para os brasileiros atualmente, de certa maneira, inclui os demais sentidos historicamente localizados, mas ultrapassa os seus contornos, incorporando problemáticas e anseios individuais, de classes, de gêneros, de grupos sociais, locais, regionais, nacionais e mundiais, que projetam a cidadania enquanto prática e enquanto realidade histórica.
>
> A compreensão de cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontos e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos, pode servir como referência para a organização dos conteúdos da disciplina histórica. A partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania,

> pode-se selecionar conteúdos significativos para a atual geração. Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar "toda a história da humanidade", exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo (PCNEM, 1999, pp. 304-305).

Ainda de acordo com os PCN, a formação do estudante como cidadão pode ser favorecida pela apreensão das noções de tempo histórico, pois essas noções têm um importante papel na compreensão que os alunos possam ter sobre os limites e as possibilidades de sua atuação na transformação da realidade em que vive. O tempo histórico utiliza o tempo cronológico, portanto, é importante que os alunos possam situar os acontecimentos temporalmente, tendo como referência o calendário convencionalmente institucionalizado. Porém, uma outra percepção é igualmente importante: a de que os acontecimentos se inscrevem em processos com ritmos próprios que não obedecem os fenômenos físicos ou astronômicos. Essa percepção é fundamental para a compreensão das mudanças e permanências no processo histórico.

A apreensão do tempo histórico bem como dos ritmos da duração, que permite reconhecer a velocidade das mudanças e a permanência de determinadas relações no transcorrer do tempo, se desenvolve no estudo dos acontecimentos, considerada a noção de processo:

> Podemos identificar os diferentes ritmos da duração pelo exemplo da escravidão africana brasileira. A Abolição da Escravidão ocorreu no dia 13 de maio de 1888, na capital do Brasil. Trata-se de um acontecimento breve, datado e localizado no espaço, que se explica pela conjuntura econômica da expansão da cafeicultura de exportação, com necessidades urgentes de ampliação de mão-de-obra, e pela conjuntura política e social, que forçava rearticulações no grupo do poder monárquico e criava oposições ao regime, principalmente pelos republicanos. Mas, para compreender a abolição da escravidão e a forma como ela ocorreu, torna-se necessário situá-la no processo estrutural, em temporalidades mais longas: no processo de mudanças do sistema capitalista, desde sua constituição histórica, e na longa duração do racismo. Este explica não só a permanência até hoje de preconceitos e discriminações em relação às populações negras e mestiças, mas também a origem da própria escravidão, baseada em conceitos de raça superior e inferior criados por sociedades que pretendiam dominar e explorar outros grupos humanos. A escravidão não cria o racismo, mas o tem como pressuposto. (PCNEM, 1999, p. 304)

De outro modo, podemos partir da problematização da própria noção de tempo para selecionar e organizar temas ou assuntos para o estudo. A quantidade de perguntas e questões que se podem fazer sobre o tempo é imensa. Esse conceito abre caminhos para estudos interdisciplinares dentro da própria área das ciências humanas (Filosofia, Psicologia, Antropologia etc.) e além dela (Física, Matemática, Biologia, Arte etc.).

Para cada pessoa o tempo possui dimensões fisiológicas e também psicológicas. O tempo pode ser medido por instrumentos mecânicos ou eletrônicos ou pode se

servir de fenômenos naturais como referências (o nascer e o pôr-do-sol, o ritmo das marés, as mudanças das estações ou os batimentos cardíacos).

O tempo pode ser definido em termos de antes, agora e depois: passado, presente e futuro. Mas quase todos os estudantes conhecem as sutilezas do tempo quando têm de aprender os tempos verbais, que especificam diferenças entre passados (o próximo ou distante, o que efetivamente terminou e o que ainda tem ligações com o presente), entre presentes (imediato, condicional, ou o que se dirige ao passado e ao futuro) e futuros (continuação do presente, próximo, distante ou relativo).

Os poetas compreendem o mistério do tempo ("O melhor o tempo esconde, longe, muito longe, mas bem dentro aqui. Meu trabalho é te traduzir". Caetano Veloso) e demonstram seu respeito e fazem-lhe apelos. ("Tempo rei, ó tempo rei. Transformai as velhas formas do viver". Gilberto Gil).

As religiões que procuram conectar o ser humano com as forças do invisível e do sobrenatural, reconhecem a existência de um tempo que está além da capacidade de apreensão humana e muito além da finitude de sua vida: a eternidade – o tempo que não termina e que nunca começou.

Na mitologia grega, para que tivesse início a era dos homens, foi preciso que Zeus assassinasse o próprio pai, Chronos. E poderíamos considerar, alegoricamente, o desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte como rituais de celebração desse assassinato:

> Desde que o homem iniciou a domesticação de animais e os utilizou para reduzir as distâncias até à mais moderna tecnologia de transmissão por satélite, o seu objetivo tem sido a eliminação do binômio tempo–espaço. As distâncias, medidas em anos e meses, foram sendo reduzidas a dias, horas e minutos, até o espaço ser praticamente "eliminado" na "aldeia global" (Pinto, 1995, p. 7).

As diferentes culturas têm construído diferentes maneiras de registrar e contar o tempo (calendários), e com a globalização (considerada um processo na longa duração), podemos dizer que, pela primeira vez na história da humanidade, o calendário único que serve de referência às várias sociedades, ao menos no que diz respeito às relações internacionais, traz o reconhecimento de um tempo universal comum a todo o planeta, independentemente dos marcos referenciais de cada cultura. Trata-se do reconhecimento de um destino também comum.

Se em cada cultura as famílias se preocupavam com a herança que deixariam a seus filhos, no mundo contemporâneo podemos falar de um legado para as futuras gerações em termos globais. Esse legado nos remete aos problemas ecológicos e também ao problema das desigualdades entre populações. Para a construção dessa noção de tempo planetária, devemos considerar as contribuições da Astronomia e da Geologia.

> Ao situarmos a idade da Terra em aproximadamente 4,5 bilhões de anos, podemos entender que a história das sociedades humanas corresponde a uma pequena fração de tempo da história do planeta. A compreensão da escala de tempo pode situar o

> papel do homem no processo de transformação da natureza, assim como dimensionar, para além do tempo presente, os limites e o poder das ações humanas (PCNEM, 1999, p. 303).

Mas, apesar da existência do conceito relativamente recente de humanidade (cf. o antropólogo Claude Lévi-Strauss), com um passado e um futuro comuns, as diversidades culturais e históricas permanecem e, com elas, as múltiplas concepções de tempo. O tempo é apreendido pelas pessoas por meio das suas vivências pessoais, da convivência social e das relações com e nos ambientes. "Dentre os aspectos importantes decorrentes da abordagem dessas temporalidades, destaca-se a reciprocidade das transformações promovidas pela natureza sobre a vida dos homens e como estes mudam os ritmos de tempo da natureza."

> Ao se repensar o tempo histórico tendo como referência as relações homem–natureza, pode-se ainda avançar na compreensão das diversas temporalidades vividas pela sociedade e nas formulações das periodizações e dos marcos de rupturas. Assim como defendia Lévi-Strauss, as grandes transformações irreversíveis da sociedade podem ser basicamente divididas em dois grandes períodos. O primeiro momento desse longo processo foi a revolução agrícola, com a criação da agricultura, responsável por mudanças significativas nas relações entre os homens, a terra e as plantas e animais. O segundo grande momento foi o da revolução industrial dos séculos XVIII e XIX, que introduziu relações entre o homem e os recursos naturais em escala sem precedentes, impondo novo ritmo nos processos de transformações e de permanências. Esses dois momentos correspondem à constituição de novas formas de os homens organizarem o tempo, com novos ritmos, e de se organizarem no seu tempo cotidiano: ao longo desse processo, o tempo da natureza foi sendo substituído pelo tempo da fábrica (PCNEM, 1999, pp. 303-304).

Se as diferentes formas de organização do tempo cotidiano no âmbito das relações de produção e no âmbito das relações sociais, de um modo geral, influenciam a apreensão do tempo por parte dos seres humanos imersos em diferentes culturas, influenciam também os "sentidos" do passado. Se, como dissemos na abertura desse texto, o passado é uma dimensão permanente da consciência humana, que situa o indivíduo em relação à sociedade e fornece a ela os valores e padrões de suas instituições, o "problema para os historiadores é analisar a natureza desse 'sentido do passado' na sociedade e localizar suas mudanças e transformações" (Hobsbawn, 1998, p. 22).

É claro que não devemos encarar os estudantes de História do ensino médio como futuros historiadores. Mas devemos estimulá-los a perceber diferenças e semelhanças entre os múltiplos sentidos que o passado pode ter em nossa sociedade, e as variadas intenções com que é invocado para referendar este ou aquele projeto político ou valorizar esta ou aquela inovação tecnológica, por exemplo. E, ainda, à título de exemplo, podemos diferenciar um sentido de passado, como padrão ou modelo para o presente.

Nesse sentido, as sociedades ou grupos sociais procuram reproduzir valores e comportamentos ou formas de organização social, utilizando-as, em alguns casos,

como estratégias de recusa ou resistência à dominação. Em outros casos, o passado pode ser um repertório de experiências e preceitos morais, ao qual se recorre em casos de dúvida sobre como agir. Como memória de conquistas e glórias e depósito de monumentos e medalhas, pode ser chamado para reforçar ou criar uma unidade social em torno de um objetivo que passa a ser coletivo. Como memória de sofrimentos e espoliações e depósito de lágrimas e correntes, pode ser chamado para apoiar a unidade na luta por dignidade e liberdade.

Nem sempre a cronologia é relevante. Num sentido mítico do passado, às vezes basta a consciência de que antes as coisas eram assim e depois ficaram assadas. Um sentido do passado que desconsidera a cronologia pode ser encontrados nas mitologias de diferentes povos ou nos mitos da criação presentes em diversos discursos religiosos. E nem sempre a cronologia é suficiente quando, estudamos, por exemplo, os processos revolucionários. Nesse caso precisamos da noção de duração para compreendê-las como processos de ruptura, que podem levar a processos de transformação com velocidades diferentes em cada uma das dimensões da realidade social, gerando mudanças que convivem com permanências. Por exemplo, revoluções no pensamento científico podem não eliminar crenças religiosas arraigadas, ou revoluções tecnológicas podem conviver com antigos valores morais reguladores das relações sexuais.

Diferentes concepções do tempo e diferentes sentidos do passado coexistem com a cronologia, o que é fundamental para a compreensão do passado como mudança histórica. Essas diferentes concepções, expressas em mitos, rituais, calendários e inscritas nas memórias coletivas e individuais, podem ser recriadas em diferentes tipos de narrativas. Os sentidos do passado também aparecem nessas diferentes fontes, o que amplia consideravelmente as possibilidades de trabalho com os alunos. As narrativas não são apenas textuais, mas também orais e cinematográficas. A comunicação entre os homens não é só escrita, é oral, é gestual, é pictórica. Os seres humanos transmitem mensagens e suas visões de mundo em forma de verso ou de música; na forma como se vestem ou se alimentam; no modo como constroem os edifícios e organizam aldeamentos, vilas e cidades. Em cada uma dessas formas de expressão e em suas diferentes linguagens há reflexos das problemáticas essenciais vividas pelos seres humanos em diferentes sociedades ou épocas e espaços. Assim como "cada indivíduo singular contém de maneira 'hologrâmica' o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele" (Morin, 2002, p. 38).

> Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas, permeia a compreensão do papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana. Retirar os alunos da sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com ruas, praças, edifícios públicos e monumentos constitui excelente oportunidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa (PCNEM, 1999, p. 306).

Sugestões de organização de eixos temáticos em História

A seguir apresentamos alguns exemplos de possibilidades de organização programática, a partir de eixos temáticos que podem ser trabalhados durante um semestre, um ano ou se estender por mais tempo, conforme as condições de trabalho de cada professor e escola.

Os eixos se organizam em torno da problematização de aspectos da existência social, envolvendo conceitos estruturadores, outros conceitos que os alunos deverão construir ao longo do processo de ensino ou questões importantes para a sociedade em que vivemos. Esses eixos se dividem em temas e estes, em subtemas que recortam conteúdos programáticos, assuntos ou estudos de caso, que podem sofrer acréscimo ou subtração. O importante é perceber, nesses exemplos, a possibilidade de estudar os conteúdos de forma articulada em torno de uma problemática determinada, e não de forma linear e fragmentada.

Eixos temáticos	
Cidadania: diferenças e desigualdades	
Temas	**Subtemas**
1. O cidadão e o Estado	• A definição da cidadania – Cidadania ateniense – Cidadania do século XVIII: Revolução Francesa • Participação política – Atenas: participação direta dos iguais – Brasil republicano: participação indireta dos desiguais
2. Cidadania e liberdade	• A luta pela liberdade – Rebelião de escravos na Roma antiga – Rebeliões e resistências dos escravos no Brasil do século XIX • Liberdade para lutar – Movimentos negros nos EUA: a luta pelos direitos civis – Movimentos negros no Brasil: contra a discriminação, por trabalho e educação
3. Cidadania e etnia	• Lutas por autonomia – Estratégias terroristas: ETA e IRA – Estratégias da guerra: Guerra da Iugoslávia e/ou guerras étnicas no continente africano • Direito de expressão – Movimentos da música étnica – O direito à beleza: arte e moda étnicas

4. Mapas, índices, taxas	• Declaração Universal dos Direitos Humanos – Igualdade entre os sexos – Os direitos da infância, da juventude e da velhice • Patrimônio da humanidade: o passado e o futuro – Movimentos de preservação da memória – Movimentos de consciência ecológica

Cultura e trabalho	
Temas	**Subtemas**
1. Tecnologias e fontes de energia	• Pedra, madeira e água – Caçadores e coletores na África contemporânea – Revolução agrícola no Oriente Médio • Máquinas, fogo e eletricidade – Revolução Industrial na Inglaterra (séculos XVIII e XIX) – Revolução tecnológica na segunda metade do século XX
2. Relações de produção	• Liberdade e propriedade – Divisão entre os sexos nas sociedades indígenas brasileiras – Camponeses e escravos no Egito Antigo e/ou Império Inca • Propriedade e exploração – Burguesia e operariado na Revolução Industrial – Terceirização, desemprego e trabalho informal no mundo contemporâneo
3.Transformação do tempo	• O tempo da natureza – Tempo da coleta e da migração – Tempo de plantar e de colher • Mecanização e fragmentação – Tempo da fábrica – Tempo da informação via satélite
4. Mentalidades: o trabalho no tempo	• Comparações com o paraíso – Vida e trabalho nas sociedades indígenas brasileiras – Castigo e pecado: o trabalho na cristandade medieval • Reino da fartura e das necessidades – Glorificação do trabalho na ética protestante e capitalista – Trabalho e alienação nas sociedades industriais e tecnológicas

Transporte e comunicação no caminho da globalização	
Temas	**Subtemas**
1. Meios de transporte	• Vencendo a água e o ar – Caravelas e as Grandes Navegações – O avião: guerras e negócios internacionais • Percorrendo a Terra – Os trens e o Império Britânico – Automóveis: expansão do consumo, das indústrias e da ideologia
2. O poder da palavra	• A palavra escrita – Invenção e usos da escrita na Antiguidade. A criação dos alfabetos – A imprensa no século XVI • A palavra impressa e a informação – Evolução da imprensa: agências internacionais de notícia – Evolução da imprensa e da censura no Brasil
3. Novos suportes para a palavra	• Fios que falam – Da carta ao telégrafo: ordens, leis e transações comerciais – Modernização do Brasil no Segundo Reinado: o imperador e o telefone • A era do rádio – O rádio na Segunda Guerra Mundial – A integração do Brasil pelo rádio
4. A era da imagem	• O registro e o movimento – A invenção da fotografia – O cinema: evolução e a hegemonia norte-americana • O tempo real – Televisão: do estúdio ao acontecimento “ao vivo” – Do computador à Internet: o mundo em rede

Nações e nacionalismos	
Temas	**Subtemas**
1. O conceito de Estado	• Transformação histórica do conceito – Reinos europeus e monarquias absolutistas – Revolução Francesa e Revolução Americana • Princípios, doutrinas e ideologias – Princípio das nacionalidades – Liberalismo e nacionalismo

2. A formação dos Estados Nacionais	• Europa – A formação do Estado nacional português – A unificação alemã • Brasil – A Independência do Brasil – A Proclamação da República
3. Os discursos nacionalistas	• Conteúdo simbólico – A construção dos heróis: Tiradentes – O hino e a bandeira do Brasil • Suporte ideológico – O nacionalismo no socialismo e no nazismo – Sionismo: o nacionalismo judeu
4. Conflitos nacionalistas	• A construção dos Estados – Estado de Israel x Estado Palestino – Estado e disputas étnicas na África • O nacional versus o estrangeiro – Conflitos entre nacionais e imigrantes no Brasil republicano – Contradição entre o local e o mundial no Brasil contemporâneo

Bibliografia

CALAZANS, Antônia Terra F. "História e memória". In *Jornal Bolando Aula de História*, nº 13, mai./1999.

DAVIES, Nicholas. "Elementos para a construção do currículo de História". In DAVIES, Nicholas (Org.) *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Niterói: EdUFF, 2000.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

HOBSBAWN, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MENANDRO, Heloísa Fesh. "Variações sobre um velho tema: o ensino da história". In DAVIES, Nicholas (Org.) *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Niterói: EdUFF, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

PINTO, Virgílio Noya. *Comunicação e cultura brasileira*. São Paulo: Ática, 1995.

ROJAS, Carlos Antonio A. *Uma lição de história de Fernand Braudel*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

__________. *Tempo, duração e civilização*: percursos braudelianos. São Paulo: Cortez, 2001.

VEYNE, Paul. *O inventário das diferenças*: história e sociologia. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Sociologia

Os conceitos estruturadores da Sociologia

Segundo os PCNEM, “o estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política”. (p. 317). Ao lado disso, referências aos conceitos e métodos do Direito, da Economia e da Psicologia seriam também indispensáveis à formação básica do cidadão. Assim sendo, a seleção dos conceitos estruturadores da Sociologia deve levar em conta a contribuição fundamental dessas áreas das Ciências Humanas e Sociais.

A Sociologia constituiu-se muito recentemente como um campo específico de estudos. Foi durante o século XIX que a preocupação de determinados pensadores e investigadores sociais deu origem à *ciência da sociedade*, Isto é, a um novo campo do saber voltado para a compreensão da vida do ser humano em grupo e para as regras e fundamentos das sociedades.

Enquanto as tentativas de explicação do mundo social sempre ocorreram, a definição dos conceitos e das regras da investigação sociológica e, portanto, a estruturação da Sociologia como ciência da sociedade somente aconteceu com o desenvolvimento da razão, da ciência e da sociedade industrial. Era necessário, naquele momento, desenvolver um conjunto de explicações racionais e científicas, fruto da investigação empírica metódica, que conseguisse definir, analisar e, talvez, prever e controlar os novos fenômenos sociais que apontavam para uma nova sociedade – a sociedade industrial estruturada em classes sociais. Era necessário, também, para melhor entender a complexidade da vida moderna, marcar as fronteiras entre conhecimento sociológico e senso comum, isto é, estabelecer os limites entre a ciência social emergente e outros tipos de conhecimento baseados em opiniões, na tradição e no costume, nos preceitos religiosos etc.

Comte, Durkheim, Weber e Marx, os assim chamados clássicos da Sociologia, preocuparam-se o tempo todo com a elaboração de métodos e técnicas de pesquisa social, que lhes permitissem entender e explicar a realidade social. Ao mesmo tempo, procuraram estabelecer alguns dos conceitos básicos do conhecimento sociológico de sua época, tais como os conceitos de fato social, de ação social e de classe social.

As grandes transformações sociais–políticas–culturais ocorridas no século XX, frutos do desenvolvimento econômico acelerado, exigiram dos cientistas sociais a

formulação de novas teorias, novos conceitos e novas categorias de análise, na tentativa de explicar a complexidade, as riquezas e as misérias da vida em sociedade.

A sociologia contemporânea está, atualmente, muito empenhada em oferecer, tanto ao estudioso, quanto ao estudante, a melhor compreensão possível das estruturas sociais, do papel do indivíduo na sociedade e da dinâmica social, isto é, das possibilidades reais de transformação social, na procura de uma sociedade mais justa e solidária.

Dessa forma, um dos conceitos estruturadores da Sociologia atual é o de *cidadania.* Para a elaboração desse conceito é fundamental uma pesquisa que considere as relações entre indivíduo e sociedade; as instituições sociais e o processo de socialização; a definição de sistemas sociais; a importância da participação política de indivíduos e grupos; os sistemas de poder e os regimes políticos; as formas do Estado; a democracia; os direitos dos cidadãos; os movimentos sociais, entre outros princípios.

A abrangência do conceito de cidadania fica evidente, pois, a partir dele, é possível a abordagem de vários outros conceitos, não só da Sociologia, como também da Psicologia, da Política e do Direito, por exemplo.

A participação política do cidadão e dos grupos acontece no interior de sociedades organizadas. Um dos elementos estruturantes do social é o econômico. Portanto, outro conceito fundamental do conhecimento sociológico é o de *trabalho.*

Os fundamentos econômicos da sociedade; os modos de produção; a produção e o consumo; a mercadoria; o capital; a exploração e o lucro; as desigualdades sociais; a estratificação social; as classes sociais; o desenvolvimento e a pobreza; a tecnologia; o emprego e o desemprego; os países ricos e os países pobres; a globalização etc., constituem alguns dos conceitos associados ao trabalho. É perfeitamente possível a montagem de um curso anual de Sociologia tendo o trabalho como conceito gerador das atividades pedagógicas.

Os produtos do trabalho humano geram outro conceito fundamental da Sociologia: o de *cultura.* O conceito de cultura lembra identidade cultural; diversidades culturais; ideologia e alienação; indústria cultural e meios de comunicação de massa; cultura popular e cultura erudita; tradição e renovação cultural; contracultura; cultura e educação etc. O conceito de cultura permite uma série de atividades escolares voltadas para a análise do cotidiano. O aluno pode trazer, da comunidade para dentro da Escola, diversas manifestações culturais com as quais se identifica. O uso de recursos audiovisuais também é facilitado, porque a televisão e o cinema deverão ser, sem dúvida, objetos de análise e de debates em sala de aula.

Os conceitos de cidadania, trabalho e cultura são, atualmente, categorias fundamentais das Ciências Sociais presentes no Ensino Médio. Por quê? Porque esse conjunto de conceitos permite, inicialmente, que alguns paradigmas teóricos e metodológicos da Sociologia, da Antropologia, da Política e, também, da

Economia, do Direito e da Psicologia sejam identificados, analisados, construídos e apropriados pelo estudante, pelo cidadão que freqüenta a Escola.

Em segundo lugar, o trabalho pedagógico com aqueles conceitos vai permitir uma razoável compreensão do entorno do aluno, o que pode gerar ações transformadoras do social. Em uma sociedade desigual e injusta, como a brasileira, o debate provocado pelo estudo dos conceitos é necessário e inadiável. A compreensão do social pode facilitar sua transformação.

Em terceiro lugar, os conceitos de cidadania, trabalho e cultura se articulam, de maneira orgânica ou estrutural, aos conjuntos conceituais das outras disciplinas integrantes do currículo do Ensino Médio. Língua Portuguesa, Educação Física, Biologia, Matemática, História e Filosofia, só para citar algumas, também devem estabelecer suas competências a partir daqueles conceitos.

E, finalmente, no atual estágio de desenvolvimento da sociedade globalizada, é no tempo e no espaço da Educação Básica que valores universais como cidadania, consciência ecológica, direitos humanos, democracia e solidariedade, por exemplo, devem ser analisados e vivenciados pelo aluno. São princípios que vão romper com os círculos de desigualdade e de preconceitos que ainda dividem e denigrem a humanidade e, em particular, a sociedade brasileira.

O significado das competências específicas da Sociologia

No conjunto das disciplinas curriculares que formam a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a Sociologia engloba conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia.

É a partir dessa ampla perspectiva que as competências e habilidades da Sociologia devem ser apropriadas. As competências estão elencadas na página 325 dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, e apresentam-se divididas em três campos.

O primeiro campo, *representação e comunicação*, aponta para as seguintes competências:

- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.
- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.

Essas competências e habilidades pretendem trazer para o aluno as principais questões conceituais e metodológicas da Sociologia, enquanto ciência: o que é conhecimento científico; diferenças entre ciência e senso comum; diferentes modelos teóricos utilizados na explicação da realidade social etc. Nesse momento, o professor pode apresentar ao aluno, ou pedir para que o aluno traga para a sala de aula, diferentes discursos explicativos da realidade (textos, artigos de

jornal, material audiovisual) para serem analisados, comparados e diferenciados a partir do maior ou menor rigor científico de cada um. No final da etapa, o aluno será capaz de produzir um discurso criterioso da realidade observada utilizando-se dos recursos metodológicos da Sociologia. Ao mesmo tempo, será possível apontar os limites do conhecimento baseado no senso comum. Aqui, o professor deve introduzir a fundamental discussão sobre todas as formas de preconceito que estão presentes no cotidiano do aluno. Dessa maneira, ao final do processo pedagógico, haverá apropriação e construção de conhecimentos e de procedimentos científicos. O aluno estará mais gabaritado para analisar a realidade social dentro de princípios científicos e, também, mais capacitado para atuar como um agente de mudança social.

No segundo campo, *investigação e compreensão* as competências são:

- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a "visão de mundo" e o " horizonte de expectativas" nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.
- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do "marketing", como estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.
- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

Nesse segmento, a contribuição da Antropologia é marcante, ao envolver os conceitos de cultura e de diversidade cultural. Ao lado disso, a possibilidade de ampliar a visão de mundo, desenvolver uma visão crítica da sociedade contemporânea e respeitar as diversidades culturais, sociais e pessoais vão permitir ao aluno a decodificação da complexa realidade social, levando-o a assumir atitudes mais críticas e atuantes na comunidade.

Ao professor caberia o trabalho de oferecer oportunidades para que acontecesse, na sala de aula, atividades voltadas para a investigação e a compreensão científicas do cotidiano do aluno e de sua comunidade (ou grupos de identificação). Aqui, há possibilidades muito dinâmicas e estimulantes para que a contextualização e a interdisciplinaridade se realizem. São muito grandes as chances de elaboração de trabalhos conjuntos com História, Arte, Geografia, Filosofia etc.

Ao mesmo tempo, o instrumental teórico e científico das ciências humanas será apresentado, debatido e apropriado pelo estudante. A análise dos produtos da indústria cultural, os debates em torno dos conceitos de cultura erudita e cultura popular, a crítica do poder dos meios de comunicação de massa, a verificação do caráter ideológico das manifestações e instituições humanas etc., fornecerão inúmeras possibilidades de fazer do aluno o protagonista das atividades pedagógicas. É importante que o professor incentive sempre a produção do aluno em variados suportes: textos, cartazes e painéis, fotografias,

vídeos, exposições, apresentações orais e uso dos recursos da informática.

No terceiro campo, *contextualização sociocultural*, as competências são:

- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.
- Construir a identidade social e política de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e, também, entre os diferentes grupos.

Aqui, as contribuições conceituais e metodológicas do Direito, da Economia e da Política reforçam os conhecimentos da Sociologia. Levantar, analisar e debater as inúmeras questões que envolvem o mundo do trabalho em nossa e em outras formações sociais, tanto no tempo quanto no espaço, é uma tarefa que deve aliar professor e aluno. A contextualização do sistema social brasileiro, estruturado em classes sociais, excludente e concentrador de renda e de poder, vai permitir a elaboração de variadas atividades pedagógicas. O aluno poderá, por exemplo, recolher do seu entorno diversos exemplos de exclusão social, econômica e política: histórias de vida, fotografias, vídeos e filmes, matérias jornalísticas etc.

A simples justaposição dessas "pesquisas de campo" aos textos científicos explicativos já seria, em si, um trabalho escolar muito rico. Mas, o professor e o aluno poderão avançar ainda mais, se forem criadas oportunidades de atuação cidadã, isto é, se o aluno puder protagonizar a mudança, mesmo que pequena, viabilizando o exercício da cidadania dentro ou fora da Escola. Propostas de ações democráticas no interior da Escola (análise das relações de poder envolvendo a Direção, o Grêmio Estudantil, a APM etc.), encaminhamento de propostas para solucionar problemas da comunidade para a Câmaras Municipal ou associações de bairro (questões ecológicas, poluição visual e sonora, por exemplo) são possibilidades de atuação do aluno.

Dessa forma, todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor de Sociologia e seus alunos deverá enfatizar uma investigação do social a partir das questões do cotidiano. Os temas dessa investigação, que devem ser de interesse do educando, receberão a orientação e o encaminhamento teórico e metodológico do professor. Qualquer que seja a escolha temática do aluno ou, melhor ainda, dos grupos de alunos, caberá ao professor definir, determinar e pôr em movimento as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia.

Finalmente, professor e aluno devem executar suas tarefas de maneira inovadora, rompendo a tradição da entrega de trabalhos escritos. É importante a utilização dos mais diferentes suportes para a apresentação dos resultados das pesquisas: seminários, apresentações de música e outras expressões artísticas coletivas, oficinas de fotografia, produção de textos, teatro etc. O professor não pode se esquecer de que a integração da informática às atividades pedagógicas é um recurso que, de certa forma, facilita a interação de todos os outros suportes.

A articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Sociologia

O primeiro conjunto de competências e habilidades reúne as questões teóricas e metodológicas da Sociologia. O embate do conhecimento científico *versus* conhecimento vulgar (ou senso comum) atravessa toda a estrutura conceitual das Ciências Humanas e está presente, também, em todas as competências a serem desenvolvidas.

A luta contra os preconceitos, por exemplo, articula-se tanto ao conceito de cidadania quanto ao de cultura. As questões relativas aos métodos e técnicas de pesquisa e de investigação social perpassam todas as atividades que serão executadas durante as aulas. Assim, o professor deverá sempre se reportar a esse primeiro bloco de competências durante seu trabalho pedagógico.

O segundo conjunto ajusta-se perfeitamente à cultura, enquanto conceito estruturador. Cultura é diversidade cultural, identidade cultural, indústria cultural, mídia e propaganda, alienação e conscientização etc.

Compreender melhor a diversidade de vivências cotidianas nas metrópoles pós-industriais, ou perceber o poder de persuasão dos meios de comunicação nas comunidades afastadas, são possibilidades que exemplificam a articulação entre as competências elencadas e o conceito estruturador de cultura.

No terceiro conjunto são contemplados os conceitos de trabalho e de cidadania. Compreender as transformações no mundo do trabalho significa conhecer o desenvolvimento econômico das diversas formações históricas ocidentais e suas diferentes estruturas econômicas e políticas.

Ao participar politicamente, enquanto trabalhador e cidadão, o estudante está construindo sua identidade social e agindo para que uma sociedade mais democrática e solidária se fortaleça. Temos aqui a articulação entre as competências da Sociologia e o conceito estruturador de cidadania: protagonismo juvenil voltado para a viabilização da cidadania plena.

Sugestões de organização de eixos temáticos em Sociologia

Ao longo deste documento, foi levantada uma série de sugestões de atividades pedagógicas, com o objetivo de direcionar e facilitar o trabalho do professor. Sempre é importante ressaltar que o processo educativo deve acontecer de maneira inovadora e dinâmica. O trabalho pedagógico, atualmente, deve prever, em todos os momentos, atividades que permitam ao aluno ser um agente construtor do conhecimento, isto é, ser um protagonista do processo educativo.

As sugestões de organização programática apresentados a seguir devem servir para que o professor possa refletir e realizar escolhas a partir das propostas pedagógicas da Escola e, também, do resultado das atividades diagnósticas realizadas no início do ano letivo.

Os quatro eixos temáticos apresentados a seguir mantêm uma estreita vinculação com os conceitos estruturadores da Sociologia (cidadania, trabalho e cultura) e foram

pensados para permitir variados recortes e colagens. É possível, por exemplo, trabalhar os temas iniciais do primeiro eixo temático e, em seguida, voltar para os temas do último. Tudo isso, é claro, se o professor souber estabelecer os recortes necessários, e se as circunstâncias forem favoráveis. Não seria lógico nem produtivo se o professor elaborasse um programa que pulasse de um eixo temático para outro, a todo momento. Mais importante do que a quantidade de informações trabalhadas é a qualidade do trabalho desenvolvido com os alunos. Enfim, é o professor quem vai decidir se o trabalho deve se estender por um bimestre, pelo semestre ou por todo o ano letivo.

<table>
<tr><th colspan="2">Eixos temáticos</th></tr>
<tr><th colspan="2">Indivíduo e sociedade</th></tr>
<tr><th>Temas</th><th>Subtemas</th></tr>
<tr><td>1. As Ciências Sociais e o cotidiano</td><td>• As relações indivíduo-sociedade
• Sociedades, comunidades e grupos.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fazer com que o aluno se perceba como integrante do todo social e, ao mesmo tempo, dos vários grupos e subgrupos que formam a sociedade. Ele traz sua vivência, analisa teorias e constrói conhecimentos. O estudante vai perceber que utiliza, no cotidiano, uma série de conceitos das Ciências Sociais, como os de sociabilidade, interação social, comunidade, grupo social, papéis sociais, organização social, sociedade etc. Além disso, pode relacionar sua biografia, ou de sua família, com a história social. O educando pode perceber, também, como os fatores sociais influenciam suas escolhas, mesmo que isso não seja, de imediato, evidente.</td></tr>
<tr><td>2. Sociologia como ciência da sociedade</td><td>• Conhecimento científico versus senso comum
• Ciência e educação</td></tr>
<tr><td colspan="2">O aluno vai conseguir diferenciar a ciência de outras formas de conhecimento, como o mito, a religião, a filosofia, o senso comum e, principalmente, perceber os limites e os perigos de todas as formas de preconceito. Ele deve entender a importância da aplicação do método científico na análise dos fenômenos sociais. Nesse momento, seria importante estabelecer as relações entre Ciência e Escola. É principalmente na Escola que se dá a apropriação do conhecimento sistematizado. É na Escola, também, que se pensa a sociedade. Poderia ser executada uma série de atividades para a valorização da Escola e do processo pedagógico.</td></tr>
<tr><td>3. As instituições sociais e o processo de socialização</td><td>• Família, escola, Igreja, Justiça
• Socialização e outros processos sociais</td></tr>
<tr><td colspan="2">O aluno deverá compreender o importante papel das regras e dos procedimentos padronizados na manutenção e na estabilidade das formações sociais. As instituições sociais mantêm relações de mútua dependência e representam, também, formas de poder e obstáculos às transformações. As estruturas familiares, educacionais, religiosas e jurídicas só muito lentamente sofrem mudanças. As instituições sociais orientam o processo de socialização dos indivíduos durante toda a sua vida. Os diversos processos sociais associativos (cooperação e acomodação) e dissociativos (competição e conflito) constroem as pontes que ligam o indivíduo à sociedade. Nesse momento, o aluno pode identificar e analisar o discurso teórico da Sociologia, para ser capaz de adquirir um novo olhar para a realidade social. (Ver “Competências da Sociologia”, PCNEM, 1999, p. 325).</td></tr>
</table>

4. Mudança social e cidadania	• As estruturas políticas • Democracia participativa

O estudante deverá compreender como ocorrem as alterações nas estruturas e instituições sociais. Por que as sociedades se transformam? Qual o papel dos indivíduos, dos grupos e das classes sociais nas mudanças? Quais são as estruturas de poder dentro da sociedade? Como é possível agir para transformar? Por que cidadania e democracia são valores tão importantes? Essas são algumas questões que este tema pode suscitar. Seria interessante o professor mostrar as diferenças entre sistemas políticos democráticos e autoritários, para que o aluno valorize as estruturas participativas de poder.

É possível, nessa altura, fazer a retomada e o fechamento deste eixo temático, que iniciou com as relações entre as Ciências Sociais e o cotidiano do aluno, analisou as questões da Sociologia enquanto ciência, discutiu as instituições sociais e o processo de socialização e, finalmente, debateu as possibilidades de mudança social e enfatizou a importância da cidadania e da participação social.

Cultura e sociedade

Temas	Subtemas
1. Culturas e sociedade	• Cultura e ideologia • Valores culturais brasileiros

Adquirir uma melhor compreensão da vida cultural dos grupos e da sociedade brasileira como um todo é um dos objetivos desse eixo temático, que vai permitir, também, a elaboração de um olhar mais crítico sobre a indústria cultural. É possível enfrentar o poder manipulador da propaganda e do consumismo? Como o indivíduo pode se desvencilhar da alienação e construir a cidadania?

O Tema 1 introduz o aluno no debate dos significados dos conceitos de cultura e de ideologia. A Antropologia e a Filosofia se juntam à Sociologia para apresentarem esses conceitos ao estudante. O professor deve orientar os alunos para que, em grupos, elaborem pesquisas e construam os conceitos. A identificação e a análise das manifestações culturais de grupos e etnias representativos da sociedade brasileira é uma tarefa fácil de ser realizada. Aqui, há imersão no cotidiano do aluno e contextualização sociocultural. A percepção do caráter ideológico da cultura, por sua vez, vai surgir durante a realização das investigações. Quais as razões das manifestações culturais? Essa questão vai se impor ou poderá ser introduzida pelo professor. A partir daí, a percepção das características ideológicas da cultura e dos valores culturais poderá ser desenvolvida em sala de aula. É importante lembrar que esse eixo temático permite uma série de atividades dinâmicas e anticonvencionais na sala de aula e no espaço da escola. A análise e o debate dos temas relacionados às questões culturais oferecem a oportunidade de se fazer e mostrar cultura – analisar, fazer e mostrar cultura como conteúdo programático das aulas de Sociologia. São inúmeras as oportunidades de elaboração de tarefas interdisciplinares.

2. Culturas erudita e popular e indústria cultural	• As relações entre cultura erudita e cultura popular • A indústria cultural no Brasil

Levar o aluno a compreender os discursos da Sociologia e as teorias da comunicação relativas à análise das questões culturais. Construir uma visão crítica da indústria cultural, do papel e do poder dos meios de comunicação. Relacionar as manifestações culturais com seus grupos de origem (cultura de elite, cultura tradicional dos imigrantes, culturas indígenas, folclore,

culturas da juventude, culturas das minorias etc.). Analisar os aspectos positivos e negativos dos meios de comunicação, principalmente da televisão, no Brasil. Perceber as influências culturais estrangeiras na produção cultural brasileira, no cinema e na música, por exemplo. (Esse seria um caso de dominação cultural e ideológica?).	
3. Cultura e contracultura	• Relações entre educação e cultura • Os movimentos de contracultura
Levar o aluno a compreender a importância fundamental da educação formal na construção de sua identidade cultural. É principalmente na escola que o aluno se torna culto (apropriação do conhecimento sistematizado produzido pela humanidade) e se percebe como integrante da cultura, ou das culturas. Educação é cultura. A escola é um espaço cultural. Utilizando o que já foi trabalhado nos temas 1 e 2 – principalmente as noções de ideologia e de indústria cultural –, o aluno pode se voltar para a compreensão da idéia de contracultura, isto é, de reação às culturas hegemônicas, aos valores culturais dominantes (a idéia de “ser do contra”, que está muito presente nas atitudes dos jovens). Nesse momento, o aluno pode ser levado a perceber outras facetas da instituição escolar: de um lado, o papel da escola como agente de socialização, isto é, o de fazer com que o indivíduo aprenda, conforme-se e obedeça as regras sociais e, de outro lado, o papel da escola como instituição que deve criar oportunidades para se fazer a crítica das regras e, nesse caso, dos valores culturais e ideológicos dominantes. Educação significa a elaboração de uma visão crítica do mundo. E a escola é um espaço de análise crítica da sociedade. Os movimentos de contracultura, que estão sempre presentes na sociedade, podem fornecer um vasto e rico material de análise e compreensão das formações sociais. É possível perceber, também, como as dificuldades econômicas, políticas e de expressão acabam por gerar idéias e movimentos que podem contribuir para as mudanças sociais.	
4. Consumo, alienação e cidadania	• Relações entre consumo e alienação • Conscientização e cidadania
Levar o aluno a analisar e compreender as estratégias criadas pelo sistema econômico dominante para favorecer e estimular as atitudes de consumo dos indivíduos. O aluno deve perceber como as atitudes consumistas são frutos da alienação provocada pela valorização dos bens materiais. O individualismo, a competição desenfreada e a felicidade na posse são causas do consumismo e conseqüências da alienação. Somente a conscientização, isto é, o pensar crítico sobre a sociedade (construído na escola, nas aulas de Sociologia e de outras disciplinas) é que vai transformar o indivíduo em cidadão. O cidadão é aquele que tem competência para pensar e agir criticamente. O processo de conscientização leva à cidadania.	
Trabalho e sociedade	
Temas	**Subtemas**
1. A organização do trabalho	• Os modos de produção ao longo da história • O trabalho no Brasil
Trabalho é um dos conceitos fundamentais do conhecimento sociológico. Grande parte de tudo o que os sociólogos já produziram está relacionado às atividades produtivas do ser	

humano. O trabalho organiza a sociedade e define suas características básicas. Os aspectos econômicos relacionados ao trabalho são fundamentais na análise e compreensão das diversas sociedades. Assim, a verificação do funcionamento dos vários modos de produção, ao longo da história, é um tema que o professor de Sociologia não pode deixar de apresentar e de debater com seus alunos. O aluno deve ser capaz de identificar, analisar e comparar os diferentes modos de organização do trabalho e de perceber sua importância para as outras estruturas sociais. Verificar a importância das atividades econômicas nas sociedades tribais brasileiras e levantar as diversas modalidades de trabalho que já existiram e ainda existem no Brasil. Essas são possibilidades para contextualizar o debate. Pesquisar e discutir com o aluno a permanência do trabalho escravo no Brasil atual, a partir das denúncias veiculadas na imprensa, por exemplo, seria outra tarefa que poderia desencadear atividades em torno do conceito de trabalho.

2. O trabalho e as desigualdades sociais	• As formas de desigualdades • As desigualdades sociais no Brasil

As diferenças que existem entre os indivíduos podem ser explicadas, entre outros motivos, pelas maneiras como as sociedades organizam suas atividades de produção, isto é, organizam o trabalho. Os indivíduos são diferentes por diversas razões, mas o que aqui nos interessa são as diferenças provocadas por sua inserção no mundo do trabalho. É importante apresentar ao aluno sociedades divididas em castas e em estamentos, para que a identificação, a análise e a comparação sejam feitas. Compreender a realidade brasileira partindo da verificação empírica das desigualdades sociais é tarefa relativamente fácil de ser executada. Basta sair às ruas de qualquer cidade brasileira e verificar a situação das pessoas. A partir das evidências apresentadas pelo aluno, a análise dos textos teóricos sobre o tema torna-se mais produtiva.

3. O trabalho e o lazer	• O trabalho nas sociedades utópicas • Trabalho, ócio e lazer na sociedade pós-industrial

O Tema 3 permite momentos importantes de análise de textos, construção de conhecimento e produção de novos discursos sobre a realidade social. Conhecer e analisar as utopias clássicas para, em um segundo momento, planejar uma sociedade ideal, com o objetivo de resolver as contradições entre trabalho, ócio e lazer, são possibilidades de trabalhos pedagógicos que irão, sem dúvida, mobilizar os grupos de alunos em torno do tema proposto. É possível uma sociedade na qual não se trabalhe tanto? Como resolver o problema das desigualdades? O que dizem os sociólogos sobre o trabalho, o ócio e o lazer, no futuro? Essas são algumas das questões que devem desencadear o debate e a pesquisa. Procurar informações sobre esses assuntos na internet pode ser um bom caminho.

4. Trabalho e mobilidade social	• Mercado de trabalho, emprego e desemprego • Profissionalização e ascensão social

Levar o aluno a perceber as estreitas relações entre profissionalização e possibilidades de mobilidade social é um dos objetivos desse tema. Ao lado disso, analisar e identificar as tendências e exigências do mercado de trabalho no mundo atual, o surgimento de novas ocupações, o desaparecimento e a desvalorização de outras, as novas formas de trabalho (empreendedorismo, trabalho autônomo, associativismo e cooperativismo), o significado do desemprego estrutural etc., são indicações para o trabalho do professor. Profissionalização é educação. Escola é espaço de educação. Educação possibilita ascensão social.

Política e sociedade	
Temas	**Subtemas**
1. Política e relações de poder	• As relações de poder no cotidiano • A importância das ações políticas
Os debates e as atividades pedagógicas realizados em torno das relações entre política e sociedade devem ter como finalidade ampliar a concepção que o aluno tem de política. O educando tem de perceber a política como uma rede de interesses e de acordos estabelecidos pelos seres humanos, em um processo de tomadas de decisões que gira em torno de valores sociais e de relações de poder. É tarefa do aluno entender e identificar a presença da política no agir cotidiano de indivíduos, grupos e instituições. Aqui, uma série de atividades práticas de observação e levantamento de dados poderia ser realizada e exposta pelos alunos, sob a forma de relatos orais de casos e histórias de vida, por exemplo. (Relatos sobre as relações de poder na família, no trabalho, no namoro etc.). Finalmente, valorizar a política enquanto prática social, que implica a participação do cidadão nos destinos da sociedade, é uma atividade que deve ser realizada durante as aulas.	
2. Política e Estado	• As diferentes formas do Estado • O Estado brasileiro e os regimes políticos
O estudo do conceito de Estado, de sistemas de poder e de regimes políticos permitirá a análise e a comparação das diversas teorias sobre suas diferentes origens, formas e finalidades. O estudo do Estado brasileiro e dos regimes políticos que se sucederam no país possibilitará a contextualização necessária à apropriação dos conceitos da Ciência Política. A comparação entre períodos democráticos e autoritários da história política brasileira pode gerar seminários, a realização de entrevistas e a exposição de histórias de vida. É possível até mesmo levar pessoas que viveram os tempos difíceis das ditaduras para dar testemunho. Filmes e vídeos também podem servir de suportes para as atividades programadas. As possibilidades de trabalhos conjuntos de Sociologia e História são evidentes.	
3. Política e movimentos sociais	• Mudanças sociais, reforma e revolução • Movimentos sociais no Brasil
Levar o aluno a perceber o caráter científico das teorias e dos conceitos da política deve ser um objetivo sempre presente nas aulas de Sociologia. Além disso, o educando deverá compreender os fatores que levam à mudança, identificando os movimentos sociais e seu poder de intervenção nas estruturas. Escolher e investigar um determinado movimento social vai permitir a realização de inúmeras atividades pedagógicas. Movimentos sociais das minorias sexuais, étnicas e religiosas, dos pacifistas, dos ecológicos e dos estudantes, dos sem-terra e dos favelados, dos operários e dos jovens urbanos etc., são exemplos que vão motivar os grupos de alunos a realizar pesquisas científicas de investigação do entorno social. (A contextualização e a questão do cotidiano estão sendo contempladas nesse processo.) Aproveitando a oportunidade, o professor poderá introduzir a discussão sobre o processo eleitoral como fator que pode promover mudança.	

4. Política e cidadania	• Legitimidade do poder e democracia • Formas de participação e direitos do cidadão
Valorizar o exercício da democracia, a legalidade e a legitimidade do poder, a cidadania, os direitos e deveres do cidadão, os movimentos sociais e as outras formas de participação é um dos objetivos fundamentais de todo o trabalho pedagógico. Ao término deste eixo temático, o professor, juntamente com seus alunos, terá realizado um trabalho que, com raras exceções, somente pode se desenrolar no espaço da escola: a construção da identidade social e política do educando.	

Durante a elaboração deste documento, houve o cuidado permanente em atender às finalidades do Ensino Médio, preconizadas na LDB:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (PCNEM, 1999, p. 22)

As finalidades acima mencionadas sintetizam as funções da educação e apontam a direção que o processo pedagógico deve tomar para a realização de um trabalho eficaz e compromissado com o que existe de mais democrático e politicamente articulado.

Bibliografia

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedriech. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Ática, 2000.

TOMAZI, Nelson Dácio. *Iniciação à sociologia*. São Paulo: Atual, 1993.

WEFFORT, Francisco C. (Org.) *Os clássicos da política*. São Paulo: Ática, 1991. (volumes 1 e 2).

WOODCOCK, George. *Os grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre: L& PM, 1981.

Formação profissional permanente dos professores

Não haveria razão aparente para discutir a formação inicial docente – competência do ensino superior – num documento dirigido a educadores que atuam no ensino médio.

No entanto, há vários motivos para justificar que se levante essa problemática aqui e agora. Primeiro, porque crônicos e reconhecidos problemas da formação docente constituem obstáculos para o desempenho do professor, e a escola deve tomar iniciativas para superá-los. Segundo, porque as novas orientações promulgadas para a formação dos professores ainda não se efetivaram, já que constituem um processo que demanda ajustes de transição a serem encaminhados na escola. Terceiro, porque em qualquer circunstância a formação profissional contínua ou permanente do professor deve se dar enquanto ele exerce sua profissão, ou seja, na escola, paralelamente a seu trabalho escolar.

A primeira dessas razões pode ser ilustrada com um diagnóstico da formação inicial, válido sobretudo para as universidades, e expresso em documento que funda a reformulação da formação docente – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (8/5/2001). Nesse documento, afirma-se que:

> As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural [...], sendo que a atuação como “licenciados” é vista [...] como “inferior”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso [...].

Em outras instituições de ensino superior, o problema da formação docente resulta de uma formação freqüentemente livresca, em que a distância entre teoria e prática docente se agrava pelo baixo domínio disciplinar.

Identifica-se, enfim, uma grande variedade de problemas, de forma que a revisão da formação inicial do professor terá de ser enfrentada tanto no campo institucional como no curricular.

Há questões institucionais que impedem a construção de identidade própria dos futuros professores, como a ausência de espaço institucional para os estágios

necessários à formação, a falta de integração da escola com os diversos espaços educacionais na sociedade, o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica. Por conta disso, nos cursos de formação não se discutem a contento propostas curriculares e projetos educativos, assim como a distância das condições reais de trabalho dificulta, por exemplo, um tratamento adequado dos conteúdos. O professor não aprende a criar situações didáticas eficazes nas quais sua área de conhecimento surja em contextos de interesse efetivo de seus estudantes. Sendo essa herança histórica, não há dúvida de que tais deficiências estão hoje dificultando o trabalho escolar e, portanto, demandam ações no próprio âmbito escolar, já que há consenso de que a formação é mais eficaz quando inserida na realidade em que o professor atua cotidianamente, como prática diária, e não à distância, em caráter eventual.

Propostas encaminhadas pelo já referido documento quanto à revisão da formação inicial dos professores poderão também, em vários sentidos, orientar a ação de formação profissional em serviço, conduzida na escola. Aquelas diretrizes destacam vários e importantes aspectos de uma formação que possa dar conta das novas competências docentes, como:

> [...] orientar e mediar o ensino para aprendizagem do aluno; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Ao se envolver na formação, a escola deverá promover essas qualidades docentes, eventualmente já estimuladas na formação inicial, mas podem ser até mais eficazmente desenvolvidas no próprio ambiente de trabalho, se esse for culturalmente ativo, socialmente solidário, permanentemente cooperativo e aberto ao questionamento. A criação de um ambiente com essas características depende do projeto pedagógico da escola e isso revela, ao mesmo tempo, uma convergência para o que propôs a própria LDBEN de 1996, em seu artigo 13, como responsabilidade dos professores:

> [...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Se a escola funcionar em bases nas quais seus professores possam cumprir esses preceitos legais, já estará dando os passos mais importantes para implementar ao menos parte de um programa de transição, para suprir deficiências na formação inicial de seus professores, assim como para realizar uma tarefa sua, essencial em qualquer circunstância, que é a formação profissional permanente de seus professores.

A escola como espaço de formação docente

Há uma questão que é preciso responder, quando se pretende que a escola seja espaço formativo do professor. Se partirmos de escolas que já tinham problemas a sanar, mesmo antes da reforma educacional, que com dificuldade tentam dominar os elementos essenciais para implementar as reformas, não é despropositado pretender que elas possam fazer um serviço que não foi feito nos centros formadores, em condições presumivelmente mais favoráveis?

Na realidade, os próprios ambientes de formação, no ensino superior, nem sempre se caracterizaram como culturalmente ricos, seja pelas condições materiais, seja pela ausência de discussões, debates, participação em movimentos sociais, espetáculos, exposições, ao lado da tão prejudicial separação entre aquilo que o professor aprendeu em sala de aula ou nos estágios que fez e o que de fato necessitaria para seu trabalho efetivo. Por isso, nem faz sentido, de imediato, propor que os professores retornem a seus centros formadores.

Para suprir carências crônicas de caráter técnico e cultural, seria essencial oferecer a um grande número de professores uma oportunidade de desenvolvimento em condições regulares de trabalho na escola, pois muitos deles, desde sua formação inicial e ao longo de sua vida profissional, têm limitado acesso a livros, revistas, vídeos, jornais, filmes e outros produtos culturais.

Pode-se questionar essa sugestão de que a escola assuma mais essa responsabilidade, a rigor tarefa da universidade, além dos desafios que já enfrenta para se reformular e atualizar.

Há diferentes perspectivas para responder a essa questão. Sem negar a necessidade de cursos de atualização e capacitação, as dificuldades técnicas ou culturais apresentadas pelos professores dificilmente podem ser supridas com seu retorno aos bancos acadêmicos, pois, conforme já ponderamos, o ambiente escolar no qual essas dificuldades se manifestam parece ser o mais adequado cenário para enfrentá-las.

A formação técnica permanente, assim como a imersão em práticas culturais diversificadas, é uma necessidade de qualquer categoria profissional e dela não há de se excluir o professor. A escola que provê essa formação, de forma institucional, planejada e clara, está cumprindo parte fundamental de seu projeto pedagógico, ainda que parte dessa formação, especialmente no ensino público, pode ou mesmo deve ser provida pelas redes escolares.

A participação do professor no projeto educativo da escola, assim como seu relacionamento extraclasse com alunos e com a comunidade, são exemplos de um trabalho formativo essencial, porque são atividades que poderão construir os vínculos sociais da escola que se deseja. A pesquisa pedagógica, que na formação inicial é vista, em geral, de forma predominantemente acadêmica e quase sempre dissociada da prática, pode na escola ser deflagrada e conduzida a partir de problemas reais de aprendizado, de comportamento, da administração escolar ou da articulação com questões comunitárias. A própria construção e reformulação dos projetos pedagógicos, a elaboração de programas de cursos e de planos de aula podem se tornar objetos permanentes, ou periodicamente retomados, de atividades investigativas.

Se quisermos que a escola média seja também um ambiente culturalmente rico, é preciso, evidentemente, equipá-la com livros e recursos audiovisuais, com a assinatura de jornais e revistas, com laboratórios, com meios para desenvolver atividades artísticas e desportivas. A vivência e o aprendizado do professor serão, em grande parte,

decorrentes do que forem a produção e o intercâmbio cultural na escola e no interior das redes escolares. Não é possível também, em pleno século 21, abrir mão dos recursos oferecidos pela tecnologia da informação e da comunicação e da capacitação dos professores para a utilização plena desses recursos. Nas últimas décadas, o custo financeiro desses equipamentos tem decrescido na mesma proporção da sua crescente relevância para a formação de alunos e professores, de forma que é inadiável nosso esforço em mudar atitudes refratárias a seu uso, uma vez que estão amplamente disseminados na vida social em geral.

A formação continuada, como já se disse, pode sim conter cursos e treinamentos oferecidos em plano mais geral por redes escolares e por centros formadores, mas em nenhuma hipótese pode se resumir a isso. A importância de a escola estar empenhada na formação de seus professores, autonomamente e afirmando sua identidade, tem sido destacada por muitos educadores. Um trabalho recente, produzido por Avelino R. S. Pereira para a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico, afirma isso de forma muito clara:

> O respeito à identidade de cada escola e de cada equipe escolar e o respeito à diversidade entre as muitas escolas [...] implicam a necessidade de a formação continuada do professor considerar e se desenvolver nessa mesma identidade e diversidade. As necessidades e, portanto, as demandas por formação continuada variam de escola para escola e, por essa razão, a adoção de uma estratégia ou programa único para todos os professores de uma mesma rede raramente resultará em benefício para cada um em particular. Além disso, o reconhecimento e mesmo o estímulo à afirmação da identidade da equipe de professores [...] favorecem o próprio espírito de coesão [...] constituindo-se, assim, um poderoso instrumento na construção do projeto pedagógico de cada escola.

Pois é precisamente disso que se trata: de se conceber uma formação continuada do professor que esteja integrada aos fazeres da escola, que não se realiza sem uma participação múltipla de seus profissionais, que por sua vez não se restringem a dar aulas, pois sua ação educativa é mais ampla. Talvez seja desnecessário dizer, mas também nunca é demais insistir, que o professor deve ser remunerado por todo o trabalho que realiza, nas escolas públicas e nas escolas privadas, ainda que esse trabalho, em determinadas circunstâncias, seja o trabalho de se atualizar, de se aperfeiçoar tecnicamente ou de se manter a par com as culturas humanista, artística e científica de seu tempo.

As práticas do professor em permanente formação

Se é certo que precisa haver um programa institucional de formação permanente, de competência direta das escolas e apoiado pelas redes escolares, é indiscutível que a eficácia dessa formação depende essencialmente da atitude do professor, de se compreender como alguém que, por profissão, precisa estar em contínua formação. Isso pode ser dito de maneira ainda mais radical, ou seja, se há algo de realmente importante que o professor possa fazer para seus alunos é ensiná-los a aprender e isto significa dar exemplo da necessidade e da possibilidade do permanente aprendizado e dar testemunho de que este aprendizado é prazeroso.

Essa formação é também, mas não só, permanente informação cultural e atualização metodológica. A formação profissional contínua tem igualmente um caráter de investigação, uma dimensão de pesquisa.

Como profissional, o professor tem de fazer ajustes permanentes entre o que planeja e aquilo que efetivamente acontece na sua relação com os alunos, sendo que esses ajustes podem exigir ação imediata para mobilizar conhecimentos e agir em situações não previstas. Em outras palavras, precisa ter competência para improvisar. Por isso, num primeiro nível, a pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor deve ter como foco principal o próprio processo de ensino e de aprendizagem. Num outro nível, a pesquisa diz respeito a conhecer a maneira como são produzidos os conhecimentos que ensina, ou seja, a noção básica dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências. O acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica, nas diferentes áreas, possibilita manter-se atualizado e competente para fazer opções de conteúdos, metodologias e organização didática do que ensina. Esse lado da atualização específica é o melhor uso que se pode fazer de programas regulares de capacitação disponíveis nas redes escolares que o professor deve buscar de acordo com seu interesse. Também para isso deve ser apoiado pela escola.

Esse conjunto de competências também dá ao professor instrumentos para a adoção de livros didáticos e paradidáticos e – em períodos como o atual, de transição, de implementação de reformas – para trabalhar sem um livro didático ou para conceber um uso parcial ou adaptado dos livros e materiais hoje disponíveis. Especialmente nessas situações, uma competência que precisa desenvolver, individualmente ou em parceria com seus colegas, é a de buscar orientações ou subsídios que auxiliem na escolha de materiais e metodologias alternativos, projetos coletivos, que atendam a interesses individuais, ações de alcance comunitário ou social.

Nem sempre as informações sobre materiais e recursos pedagógicos chegam à escola a tempo ou são suficientemente difundidas, mas há, hoje, uma variedade de recursos educacionais – disponíveis em endereços eletrônicos – de Secretarias Estaduais e do Ministério de Educação, ou na forma de programações de televisões educativas, em séries editadas sob diferentes denominações, de alcance nacional ou estadual. Boa parte desses materiais é concebida como de apoio didático aos alunos, o que não exclui seu papel na formação permanente do professor que faz uso deles. No artigo a que nos referimos anteriormente, e cuja leitura integral acabamos de recomendar, há uma análise detalhada desses materiais.

As já referidas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica fazem ainda menção específica ao conhecimento advindo da experiência:

É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” essa prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor. Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta. [...] o conhecimento experiencial pode ser

> enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.

O que se deseja, afinal, são professores reflexivos e críticos, ou seja, professores com um conhecimento satisfatório das questões relacionadas ao ensino-aprendizagem e em contínuo processo de autoformação, além de autônomos e competentes para desenvolver o trabalho interdisciplinar. Um dos instrumentos úteis a essa reflexão baseia-se em procedimentos de auto-observação e análise, em que se destaca a importância de o professor saber o que faz em sala de aula e de saber por que faz dessa forma e não de outra. Na reflexão sobre a própria prática, acabam emergindo também traços da história de vida dos profissionais, que podem conduzir reflexões sobre as crenças que permeiam seu conceito de ensino e aprendizagem. Pensar e repensar o discurso e a prática, individual ou coletivamente, nos relatos em grupos da biografia profissional de cada professor, num movimento cooperativo, de co-responsabilidade e negociação, poderá levar à convergência para o aperfeiçoamento profissional e, em última análise, para a construção da escola pretendida.

Os professores com essas novas atitudes são promotores e partícipes de escolas que se reconhecem como espaços de formação profissional ininterrupta. Essas escolas estão reinventando o ensino médio e a educação básica no Brasil.